Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 8970832
Centre d'intérêt : 110

Centrale de l'enseignement du Québec.

Pour une école de masse à bâtir maintenant : proposition d'école : un projet CEQ / Centrale de l'enseignement du Québec. -- [Sainte-Foy] : La Centrale, 1978.
iv, 69 p. ; 27 cm.

Titre de la couv. "Document reçu par le 26e Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec" -- P. [4] de la couv. Publ. en anglais ss le titre : Pour une école de masse à bâtir maintenant : blueprint for an education system. Code : D-7471-A. Code : D-7471. Bibliogr. : p. 68-69.

Descripteur(s) : Innovation en éducation • Projet • Réforme scolaire • Ecole publique • Rôle de l'école • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Il s'agit du projet de redéfinition de l'école publique québécoise soumis au congrès de la CEQ de 1978. Ce document constitue un instrument de travail et d'animation pour la réflexion et la discussion. On présente d'abord la proposition d'école qui consiste en 21 énoncés. Chacun d'eux est par la suite repris pour une réflexion plus approfondie. Sont ensuite présentées quelques implications du projet en fonction : du travailleur de l'enseignement, de revendications syndicales, de revendications politiques et sociales.

Type de document : m

8970132-A

POUR UNE ÉCOLE DE MASSE À BÂTIR MAINTENANT

BLUEPRINT FOR AN EDUCATION SYSTEM

centrale de l'enseignement du québec

message from the bureau national

This draft of the platform is the result of a decision made by the 1976 convention. It reads as follows:

9 a) That the CEQ launch a campaign in defense of public schools.

b) That the CEQ, within the framework of its struggle for schools that serve the workers, work with education workers, parents and the public in general, to denounce the existence of parallel private schools, subsidized by the taxes of the majority of workers, to the detriment of adequate financing of public schools.

c) That in order to combat the flight of capital to the private education sector, the convention give the Conseil général the mandate to draft a plan for the mobilization of education workers and parents to resist the deterioration of public services.

d) That in order to bring this about, the convention give the Conseil général a mandate to drew up a draft of a platform on Québec public schools, to be submitted for approval to the 1978 convention.

This is the origin of this draft. In order to understand the framework and the spirit in which it was written, we must look further back in time. The CEQ's blueprint for schools is part of a process that began in 1970, so we should refer back to the decision made at the 23rd, 24th and 25th conventions of the CEQ.

For a union central made up primarily of education workers, the importance of a blueprint for an education system cannot be overemphasized.

It falls to the CEQ to make a contribution to the definition of the education system, first of all, because, for most of us, school is an important part of our daily life, and also because of our solidarity with other workers, it is important to us that schools serve them better than they do at the present time.

Such a plan, once it has been discussed, accepted and adopted, will make it possible to clarify our union's demands as well as our public interventions and our social demands. Its basic principles will also put our daily work in school into question. These activities will take place in the framework of a clear vision of the school of the future.

By providing ourselves with a blueprint, we will guarantee more unified action in the future. This blueprint will provide us with a frame of reference which will allow us to better make the link among our various demands.

However, the drafting of a blueprint for an education system, that aims to contribute to solving real problems, necessarily involves a better understanding of the daily reality in the schools.

Therefore, we must make a more thorough analysis of the role as well as of the objectives of the present education system. Such analyses have been the subject of numerous publications by the CEQ and other organizations since 1970. However, we must ask ourselves what kind of exposure these studies really got.

Our continued examination of education is even more necessary given the fact that the Government's Green Paper was a disappointment for education workers. In spite of some encouraging trends, on the whole, the «reforms» suggested by the Paper do not seem to be able to solve the major problems of the public schools.

It is in this area that our attempt to redefine the education system is the most important. Given its implications for the future policies of the CEQ, for our union demands and for our political demands, our objective should be to have this blueprint broadly discussed by all education workers. The 1978 convention asked us to do this, with the following resolutions:

23. That the 1978 convention accept the blueprint for the education system as a working document, with the exception of section 21, which will not form part of it.

24. That the CEQ postpone the adoption of a global CEQ program for public schools until its 1980 convention.

25. That, until that time:

    a) the CEQ launch, in the fall of 1978, a vast campaign of study, discussion and consultation among all its affiliated members based on the document **Blueprint for an Education System**, to be used as a tool to stimulate this study and discussion.

    b) in conjunction with the process of consultation, the **Blueprint for an Education System** be supplemented by briefs drafted on:
    - the training of education workers
    - policies for integration into the francophone community: Welcome classes, etc...
    - parent participation
    - teacher professional development
    - school administration
    - school financing
    - continuing education
    - commercial and vocational teaching
    - commercial and vocational training
    - the role of the support sector and its integration into the renewed education system.

    c) the CEQ take the necessary steps to allow the 1980 convention, in close collaboration with the sections concerned, to come to a conclusion on a section of the program for the education system that will discuss the college and university levels.

26. That the CEQ assure a close link between our contract negociations and the platform for the education system in the sense that the platform respects our demands for the defence of acquired rights and the improvement in the quality of education. However, the current negociations (1979) should be made on the basis of the results of the consultations made in May and in the fall of 1978.

27. With regards to means, it is resolved that:

    a) the document **Blueprint for an Education System** be distributed to all members of the affiliates of the CEQ.

    b) the CEQ maintain and/or set up the working committees necessary to stimulate discussion and to complete the **Blueprint for an Education System**.

    c) that in their plans of action, the unions and their sections be asked to give the draft of the platform for schools all the attention and the material support necessary for the completion of this process.

    d) that there be close cooperation between the CEQ and its affiliates in order to facilitate the completion of this process.

28. That from now until 1980, the public, in particular organizations of parents, students, workers and of community groups, be made aware of the importance of the process of consultation taking place within our ranks.

29. It is resolved that the CEQ reaffirm and organize the struggle against measures aimed at making schools more profitable °(T. Note: more efficient, e.g. cutbacks, etc.), measures which are taken at the expense of education workers and of students, as well as against any measures aimed at restricting freedom of expression and of opinion in schools.

This platform is therefore not fixed; it makes no claim to cover everything. In addition, the convention has asked that the 21 statements submitted for discussion be supplemented.

From now on, it's up to you to discuss the blueprint, to enlarge on it and to add your own thoughts, opinions and experiences. We invite you to get seriously involved in the debate, bringing your enthusiasm and — why not — your imagination, to participate fully in what your union and your section has undertaken.

We at the CEQ will make sure that your thoughts are shared with workers' organizations, community groups, parents' and students' associations.

table of contents

A. Preface 1
B. Introduction 3
C. Blueprint for an education system 4
1. This draft of the platform flows from analyses made by the CEQ 7
2. The draft does not discuss all levels of education and does not deal with all subjects 9
3. Schools as well as their structures should be non-denominational 11
4. Private schools should no longer be subsidized by public funds 13
5. Human development is linked to surrounding conditions 15
6. The schools should adopt a pedagogy for all 18
7. We must enlarge preschool education and make it universal 20
8. The elementary-secondary level should be independent of the higher levels of education 22
9. Current developments make a basic education of Secondary V necessary 24
10. In the framework of a basic education, the objectives and content are the same for everyone and are given priority according to the knowledge of reality and its transformation 26
11. Secondary VI should prepare students for a trade 34
12. A basic education would be of a higher quality than the education that children currently receive 36
13. The values conveyed in the schools should take the workers' experience and interests into account 38
14. Evaluation is an important pedagogical practice that should be integrated into the education process 40
15. The activities of education workers who are involved in guidance work takes on a new dimension 42
16. The social relationships that exist in schools should be oriented to the establishment of students' autonomy 44
17. Support structures would reduce the number of «slow learners» to those with real physical and mental handicaps 46
18. The publication of school books should be nationalized and their writing socialized 48
19. Every person has the right to an education during her/his whole lifetime 49
20. The schools should put their facilities and equipment at the service of the population 50
21. It would be illusory to transform only the schools if we want to change the whole of education 51
D. Implications, demands 53
E. Bibliography 60

Preface

1. THE DEFINITION OF AN EDUCATION SYSTEM IS NOT THE EXCLUSIVE DOMAIN OF EDUCATION WORKERS

The elaboration of a blueprint for schools does not just concern only the CEQ.

Since the school is an instrument for collective advancement, such a blueprint for schools cannot be formulated by education workers alone.

It goes without saying that parents, workers in general and students should express their views on schools, particularly at a time when they are coming under scrutiny.

It is, however, normal that the CEQ make an important contribution.

It is not contradictory, however, for the CEQ to draft such a proposal for schools: its members are in the thick of it; they are sensitive to the stirrings in Québec society and they feel a responsibility vis-à-vis that essential institution of society, the school.

It is essential to remain open to the contributions of others groups.

This proposal must first be debated among us, but, as is quite normal, we must be prepared to discuss it with other interested groups: parents', students' and workers' organizations.

2. FRAME OF REFERENCE

The link between school and society.

Schools can only be analyzed in terms of their relationship to society. A blueprint for schools thus logically forms part of a global plan for society.(1)

While the CEQ has criticized capitalist society, it has not detailed its own plan for society. Still, we do have a certain framework, laid down by the various positions taken by the CEQ:

Frame of reference used in this text.

a) The CEQ criticizes a system based on the private ownership of the means of production;

b) It denounces the social relationships which result from private ownership and which are expressed in the existence of social classes;

c) It advocates new values: solidarity, a spirit of criticism, equality, etc;

d) It wants the schools to better serve the needs of the majority, the children of the workers.(2)

This draft of the platform has been formulated on the basis of these positions.

The frame of reference is too narrow to deal with certain issues.

Understandably, the lack of a defined plan for society is particularly felt when dealing with such issues as administration, financing and even the place of parents in schools (cf. Section 2).

---

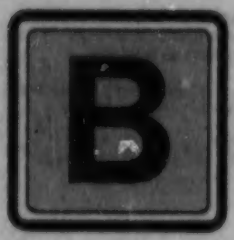
(1) A global plan for society refers, as does a blueprint for schools, to a written plan which defines precisely the kind of society we want.

(2) Children of the workers: expression designating the children of industrial workers, of service employees, of the unemployed, of welfare recipients, etc., in short, children of those who are not part of either the bourgeoisie or of the petit bourgeoisie. These children represent about 69% of elementary school children.

This lack is also felt when we are dealing with aspects which go beyond the schools themselves. In fact, the principal causes of the problems found in schools do not originate in the schools themselves, but in the social system as a whole.

Our framework must be enlarged.

It seems to us that these are two important reasons why the CEQ must provide itself with a blueprint for society or give its support to a suitable program before it can draft a more detailed platform for schools.



Introduction

A union central is not the government.

Before entering into the study of this draft platform for the schools, it is important that we dispel the illusion, i.e. that the plan that we draw up together for schools can be put into practice tomorrow. We must remember that a union central is not the government, that we have neither the political power nor the entire state apparatus necessary to implement the measures which we see as essential for the improvement of schools.

A union central works out collective plans.

As members of a union central, we ought to work out this collective blueprint, taking into account the limits of union action, but at the same time keeping in mind the objectives the central should pursue in the face of the injustices we see around us.

The objective.

Such a blueprint should receive the support of as many people as possible so that we can clarify our union demands, our daily practices and our public interventions. These are the forms of action that a union central can use in order to bring about the changes which its members desire. It is in this spirit that we ask you to discuss the following pages.

This blueprint is presented in a simple form:

Remarks about the form of the platform.

A. The draft of the platform itself consists of a series of statements which attempt to be complete in themselves.

B. We then elaborate on each statement as much as we can. It's up to you to write the rest.

A suggestion on how to study this document.

We believe the paper can be studied in many ways, but we suggest the following method:

1. read the program itself (21 statements); discussion; comments;

2. study the sections one by one. The participants in a study session or seminar should familiarize themselves with the document before meeting in working groups. The document is long, however, the sections are inter-related in such a way that the discussion of one will enrich the discussion of another.

THE WORKING GROUP ON THE SCHOOLS
Nicole Tremblay-Huot, Jocelyn Berthelot, Adrien Roy

We wish to thank the education workers who, meeting in provincial and individual sessions, brought their contributions to the drafting of this document. Furthermore, it would have been difficult to complete it if it had not been for the helping hand that we received from the working committees on education and women and from the Communication Service of the CSD.

C blueprint for an education system

1. This draft of the platform on education is the result of analyses carried out in recent years by the CEQ. These analyses have made it possible to expose the de facto role of schools in our society and to reveal the realities that the powers-that-be try to camouflage. These analyses allow us to expose the present relationship between the students' social origins and their academic situation, and the ideological role played by schools.

2. This draft of the platform does not cover all aspects of education nor does it describe schools in a microscopic way. The draft concerns itself mainly with elementary and secondary schools and gives the general lines for discussion. In other words, it is a rough outline that should be supplemented and modified in the years to come.

3. Education is a public service under the responsibility of the state and it must respect the ideological pluralism of our society. Schools, as well as their structures, must therefore be non-denominational. Religious instruction should become the responsibility of the churches, although schools could still facilitate access to this instruction.

4. The school is an instrument for collective advancement, and, as such, it should be financed by the state. This instrument cannot be the property of a privileged minority. The least that we can demand in the present context is that private schools no longer be subsidized.

5. This blueprint is based on a theory of human beings which recognizes that a person's full development depends to a large extent on the socio-economic conditions of the family and on the conditions at school. Our theory rejects all other conceptions which maintain that the potential for individual development is determined at birth, that it is innate.[1] On the contrary, we recognize that, throughout their development, people change, providing that conditions favourable to this development exist.

6. The act of teaching is a social practice in the sense that it is worked out by human beings in relationship to one another. This practice is grounded in a certain theory of human beings. In this platform, the pedagogy that flows from our notion of human beings is one of change and considers that all people have within themselves immense potential for change; our pedagogy is for everyone.

7. It is important to give children the opportunity to acquire socialization skills and the other prerequisites for later learning. The organization of a system of full-time child-care centres and pre-kindergartens and kindergartens is essential.

8. All basic education must be centered on the needs of those who will soon find themselves on the job market, and no longer be primarily based on the needs of the minority that will continue their studies. The elementary and secondary levels of education would therefore be autonomous with respect to the higher levels of education.

---

(1) This statement does not mean that particular situations caused by natural accidents or by accidents directly or indirectly caused by human beings do not exist. It simply considers these to be particular cases.

9. The material development of our society as well as the ever-increasing level of knowledge made necessary by the scientific and technological revolution makes a basic education of at least Secondary V a necessity at the present time for all Québécois students.

10. The objectives, content and activities of this basic education should be aimed at developing in young people a scientific conception of humanity, of nature and of society, as well as skills, habits, opinions, attitudes and values. As a whole, it should be integrated in such a way that by understanding reality (and their own realities are part of it), young people will be equiped and motivated to transform it. Such an education should assure them of real participation in social development as well as the most complete personal fulfillment possible.

    The objectives and content of education should be designed in such a way to provide a basic education which really integrates the various types of activities: those which pursue academic objectives, physical, manual, artistic and social activities.

11. There would be a Secondary VI for those who leave school, either temporarily or permanently. This entire year would be devoted to training for a trade. (This vocational Secondary VI would be reexamined when basic education reaches college level).

12. Raising the level of education for all students is at the heart of the demands presented here in this draft of the platform. There is no question here of lowering educational standards to the lowest common denominator. On the contrary, the education available to the majority would be vastly superior.

13. In order to attain the educational objectives we put forward and to pass along the contents of this platform, schools will have to teach new values. These values should take into account the daily experience and interests of the workers.

14. Evaluation is an important pedagogical practice, an integral part of the learning process. It should not be deformed into a guillotine which denies young people access to education. Evaluation has an origin and it also has an aim. It is based on a theory of human beings and on a conception of pedagogy which, in fact, determine the role it is given. The means used in evaluation are conditioned by the objectives of schools.

15. Education workers who are concerned with academic, commercial and vocational information and guidance find themselves with a new role. This role would no longer be to uphold selection on the basis of academic results, but to inform and to guide the student on all the possibilities that s/he is offered.

16. The kind of school proposed here would be for everyone. This leads to a new definition of the social relationships in schools, implying a positive conception of the role of children, a discipline which is accepted because it permits the attainment of objectives understood and perceived as corresponding to the aspiration of all concerned, as well as permitting a much greater autonomy for students as a group.

17. Most of the children who are classified as «slow learners» are not «slow learners» in their own milieu. They become «slow learners» the minute they go to school. The present schools actually create «slow learning.» By dealing with the real causes of «slow learning», we can reduce the number of students who are «slow learners», and concentrate of those who are unquestionably affected by physical or mental handicaps. However, certain support structures will still be necessary.

18. School books belong to the public. They are the basic tools of learning and training. However, their publication is controlled by imperialism and obeys the laws of business. The publication of school books should be nationalized and their writing socialized (e.g. the creation of cooperatives that involve education workers could be established).

19. Every human being has the right to an education throughout her/his life. Adult

education should receive priority attention. It should be a tool of learning and struggle which encourages individual freedom and the collective promotion of workers as well as favouring the educational activity of community groups and unions.

20. A school, as public property, must put its facilities and equipment at the service of the population.

21. Just as there were no real obstacles to making secondary education universal in 1960, neither is it impossible to make basic education up to Secondary V universal today. On the contrary. The advances made in knowledge, on the one hand, and, on the other hand, the acquisition of this knowledge by the majority of people, make it essential, and our collective resources as well as the material development achieved by our society make it possible.

    Even if we propose profound transformations in content, in teaching methods, in values, such a democratization is only possible if it is accompanied by a real economic, social, cultural and political democratization of Québec society, since the basic school's problems have their roots in society itself.

1

This draft of the platform on education is the result of analyses carried out by the CEQ in recent years. These have made it possible to show the DE FACTO role of schools in our society, and to reveal the realities that the powers-that-be try to camouflage. These analyses allow us to expose the present relationship between the students' social origins and their academic situation, the ideological role played by the schools, etc.

Following a period of blind enthusiasm for participation, a period of critical analysis.

The sixties was a decade of blind enthusiasm for the establishment of a system of education which, based on the participation of the various groups involved, would respond to the needs of a modern industrial society. For the CEQ, however, the time to take a hard look at where we were going came much sooner than expected. The difficult struggles for collective agreements that teachers went through in 1966 and in 1972 led the CEQ to become more critical. **Premier plan** (1971), **l'École au service de la classe dominante** (1972), **Écoles et luttes de classe au Québec** (1974) summed up the main criticisms formulated by the CEQ concerning the role of schools in our society.

Some observations and conclusions resulting from these critical analyses.

1. Throughout kindergarten, elementary and secondary school, a phenomenon occurs, which affecting workers' children above all, leads to the elimination of students.

2. 70% of fifth grade children of «upper class» origins have future plans that require university studies, compared to 27% of children from the working class.

3. Throughout elementary and secondary school, the children of workers are the ones who fall behind;

4. In secondary V, 76.7% of the children of «upper» class origins are registered in the general program, compared to 56.2% of the others.

5. The elimination process affects girls more than boys. Whatever their social class, large numbers of girls end up in the commercial/vocational sector in the first year of CEGEP;

6. Schools produce «slow learners»: 81.6% of the 560 «slow learners» studied by the CEREE commission[2] are not «slow learners» in their own milieu. They become «slow learners» when they set foot in school. They are then identified as being simply pedagogically retarded, or as slightly mentally retarded;

7. Out of 560 «slow learners», 448 were workers' children. An important factor in learning problems is the socio-economic situation of the family.

8. The values transmitted by schools lead to elimination, or worse, to certified learning problems for the daughters and sons of workers because these values do not take into account their life experiences, their aspirations, their interests, their needs;

9. The analysis of school books is significant in so far as it shows us the values they convey with regard to the family, the role of women in relation to men, capitalist society, the benefits of colonialism and imperialism, competition, credit, advertising, leisure activities, work, etc... It reveals the role of schools as an ideological agent that subjugates children to the established system;

---

(1) The expression «upper class» origins does not imply a moral judgement. It refers to the term used in **ÉCOLES ET LUTTES DE CLASSES AU QUÉBEC.**

(2) **CEREE.** Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant, created following the 33rd convention of the CEQ (1972) and given the mandate to carry out an analysis, in collaboration with teachers, of the role of school and teaching.

10. In schools, as in factories, social regulations are hierarchical (bosses, foremen, workers – principals, assistants, teachers). Our regulations can be compared to those in the factory: calls for productivity (grades), obedience and the stifling of individual and collective needs.

Other studies, dealing with such topics as private schools, continuing education, the lack of facilities for physical education, art education, etc. have also had an influence on various positions taken by the CEQ.

Other studies confirm those of the CEQ.

The CEQ is not the only body to note the relation between the academic standing of children and their social origin. Recent research in the sociology of education has confirmed the conclusions of **Écoles et luttes de classes au Québec** and has shown that equality of opportunity in school does not exist. We can mention, among others, the analyses of the ASOPE group[3] and those of Claude Escande in **Les Classes sociales au CEGEP**. The ASOPE group noted that, for example, 9% of the sons and daughters of workers registered in secondary V end up entering university, compared with 40% of the daughters and sons of upper management and professionals[4]. The findings of Alain Massot (of the ASOPE group) go much further:

> «It can also be noted that students of suppers class origins with average grades go on to CEGEP with the same chances as students of middle class origins with excellent grades, and with higher chances than students of lower social origin with excellent grades.»[5]

Past reactions.

These analyses and criticisms of the schools, combined with the daily experiences of teachers concerning the ills eating away at schools, have led many teachers to demand tools from the CEQ which, without neglecting critical analysis, could help them to react.

Two plans.

To this end, the CEQ has advocated a consciousness-raising pedagogy[6], producing the 1st of May Manuel in 1975, a true illustration of this kind of pedagogy. In addition, in 1976, convention participants decided that the CEQ would provide itself with a platform for schools, a kind of written portrait of the desired school. This current draft is therefore not a response to the Green Paper of the MEQ published October, 1977. The CEQ blueprint for schools is a part of a process which has been going on for many years and it is really just a fortunate coincidence that it has come out at this time. We should note that the MEQ Green Paper proposed short term solutions; our proposal for schools, without ignoring the immediate future, is oriented rather towards the medium term.

This proposal for schools is not a reaction to the MEQ Green Paper.

---

(3) ASOPE, sociological research group formed by researchers at Laval U and the U of M in order to study the scholastic aspirations and vocational orientations of students. (ASOPE)

(4) Massot, Alain, CHEMINEMENTS SCOLAIRES DU SECONDAIRE V À L'UNIVERSITÉ: ESSAI D'ANALYSE DE LA STRUCTURE DU CHAMP DÉCISIONNEL, paper presented at the ACSALF convention, May, 1977, p. 16.

(5) Ibid, p. 27.

(6) By consciousness-raising pedagogy we mean that current of pedagogy which is aimed at a double objective. The first objective is to make the students, of which the great majority are the children and sons of workers, aware of the interests of the workers. This objective has raised the ire of the spokespeople of the establishment, an anger which has overshadowed the second objective. The second objective consists in improving the acquisition of knowledge and learning in school for the children of working class origin by starting from their conditions of life, the problems that confront them in their surroundings and in their families and by taking into account the characteristics of their language in the teaching of school subjects. These two objectives are linked: one is impossible without the other.

2

This draft of the platform does not cover all aspects of teaching and does not describe schools in a microscopic way. The draft concerns itself mainly with elementary and secondary schools and gives the general lines for discussion. In other words, it is a rough outline to be supplemented and modified in the years to come.

A blueprint must be examined in its general lines.

You will soon notice that this draft of the platform on education does not cover all levels of education. Papers on the college and university levels are, however, in preparation. In addition, the proliferation of details or the profusion of plans for application could have distracted us from the major lines of the blueprint and involved us in discussion on nothing but details. However, the principles, objectives and, to a certain extent, the content should be illustrated through suggestions of more concrete elements in order to clarify them.

School and society, it's closely linked.

We must also recognize although the various criticisms and positions adopted until now by the CEQ are of sufficient importance to influence the blueprint presented here, we run into problems when, for example, we wish to deal with the administration of the schools or their financing. Why? Because these are questions which can only be dealt with in close relation to a blueprint for society itself. The administration of schools resembles the administration of a business. And depending on whether the ownership of the means of production (mines, factories, etc.) is based on cooperativeness, or on appropriation by the State, there is a different kind of business administration, and therefore, a different kind of school administration. Even if it is true to say that the CEQ has strongly criticized the system based on **private** property of the means of production, it is false to claim that the CEQ is putting forward a global blueprint for society in which the mode of ownership of the means of production is defined.

The schools should serve the majority.

The CEQ's criticisms and positions are, however, clear on a large number of questions often reiterated to emphasize this fundamental point: schools should genuinely be at the service of the majority. This position clashes head on with a whole series of conceptions concerning the role of the school, the role of the teacher, notions of talent, aptitude, motivation, interest, etc. This is why the application of a blueprint for schools drawn up with the majority in mind could not meet with unanimous support nor the agreement of a political power which is the guarantor of economic powers. Such a blueprint can only be applied through initiative, work, union struggles, and the support of workers and students.

This blueprint deals with pre-school, elementary and secondary schools.

This draft of the platform deals primarily with a basic education for all (pre-school-elementary-secondary). Its purpose is to launch a debate on the main lines and principles, while furnishing enough concrete material to provide a clear picture of the proposed school system.

Questions not dealt with.

In addition, as we said before, many important questions are not dealt with here:

1. The draft of the platform does not specifically deal with post-secondary education. This is an aspect that should be developed in years to come. Some adjustments are already foreseeable. However, post-secondary education should be grounded in a basic education and should not condition it.

2. Teacher training should also receive special attention; studies are in preparation.

3. With regards to administration, school financing and parent participation, it is difficult for us to elaborate on these themes without having a more global framework, one for the whole society.

a) For example, we would like to see the participation of all parents in the administration of the schools, but such participation cannot be considered if, in their daily life and in their work, the majority find themselves in dependent relations; if they see themselves as «inferior» in their social relationships with the «experts» in education; if they are not confident that they have the power to change anything in schools.

b) Although we are very conscious of the injustice that the school property tax represents for the small property owner, what is really needed is a policy for the whole of the tax structure, of which school financing would be a part. At present, we are not in a position to make such a recommendation.

c) Administration undoubtedly affects education workers more directly. But whether at the level of the school or at higher levels, it copies industrial administration. Until we are in a position to go into detail on that, faced with the recommendations for the school administration, we will have to react according to our interests as a group of workers.

The blueprint is incomplete.

The blueprint does not pretend to cover everything immediately. It is an outline and this outline should be supplemented in the months and years to come. It should also be adjusted according to the blueprint for society that the CEQ should provide itself, or else the blueprint for society of which it can be a part.

These thoughts have a number of implications:

It must be completed.

1. The blueprint should be supplemented and adjusted according to our needs.

This draft and the future.

2. What is important for the moment is to discuss the main lines of this plan for schools in order to finally agree on a collective platform. Since this blueprint is one for the future, there must be an attempt to go beyond the immediate present, beyond the ready-made solutions, the instant (add water and stir) schemata and short-sighted gadgets; we have to get rid of them all.

Plan to carry out the proposal.

3. After the draft platform has been adopted in its main lines, it must be translated into demands spaced out over time in order to embark on the process of carrying it out.

A blueprint for schools will ensure us of more unified action.

4. The importance of a blueprint for schools is obvious for a Central of education workers. Once the draft has been discussed, accepted and adopted, it will become the foundation on which our union and social demands and our public intervention can be built. It is the guarantee of more unified action. It is the frame of reference which will make it possible to alleviate certain contradictions or to eliminate them all together.

Education is a public service under the responsibility of the state and it must respect the ideological pluralism of our society. Schools, as well as their structure, must therefore be non-denominational. Religious instruction should become the responsibility of the churches, although schools could still facilitate access to this instruction.

In Québec, two denominational systems.

Under Article 93 of the British North America Act (BNAA), Québec schools are denominational. The system recognizes two networks, one Catholic, the other Protestant.[1] This division has repercussions for the whole school system, from the Ministry on down: Protestant and Catholic associate deputy ministers; the Executive Council on Education which has a Catholic committee and a Protestant committee; Catholic school boards and Protestant school boards; Catholic schools and Protestant schools. It should, perhaps, be noted here that, in general, what is «Protestant» is what is not Catholic.[2]

The right to be exempt from religious instruction.

Schools are thus generally considered to be either Catholic or Protestant,' and have to provide their students as a whole with the appropriate religious instruction up to the second cycle of high school. Recently, the right of teachers to be excused from giving religious instruction has been recognized. The right to exemption from religious instruction has also been recognized for pupils whose parents make a written application, in which case the school must provide courses in ethics and in the history of religious phenomena.

Does exemption permit religious pluralism?

Supposedly, the purpose of exemption from religious instruction is to respect the pluralism of Québec society... supposedly... Exempted students are often made marginal and, in any case, schools as a whole – at least the elementary schools – are impregnated with religious training[3] (first communion, confirmation...). How will we be able to respect the beliefs and non-beliefs of children, who, by reason of Law 101, will be henceforth compelled to attend French language schools? How will we respect the rights of immigrants who profess to Buddhism, Islam, Hinduism, etc.?

A denominational school for non-practising individuals?

Although those who practice their religion in Québec represent only 30% of the population, 80% of children receive religious training; there seems to be a contradiction here.[4] When the MEQ's Green Paper proposes to maintain the denominational character of schools, is it not acting like «certain people who go so far as to demand that schools impose on young people what the family, church and society have not been able to achieve by persuasion?» Don't they understand that the decline in the practice of religion perhaps flows from the fact that families and the church, relying on schools, have abandonned their responsibility?

Religious affiliation is a personal choice.

Religious affiliation cannot be the decision of a majority. It is an individual choice and it seems to us that the majority should respect that choice. Otherwise, we should stop spouting the noble principle of respect for pluralism in our society.

Some consequences of the denominational character of the schools.

Since a school is either Catholic or Protestant, administered by either a Catholic or a Protestant school board, the right to exemption from religious instruction becomes risky for the teacher who claims it and for the student who is exempted. The stu-

---

(1) Some claim that by the protection given to religious confession, article 93 also protects linguistic rights, since, at the time of its writing, the francophone were essentially Catholic and the anglophones Protestant.

(2) Theoretically, there can be neutral schools.

(3) In a recent statement of February 15, 1978, the Human Rights Commission stressed the fact that children exempt from religious instruction are victims of many prejudices.

(4) Tribune, Radio Canada, week of March 27, 1978.

dent, even though exempted from catechism, cannot completely escape the religious impregnation that affects everything in the school, while the teacher may find her/himself under all kinds of pressure. We recently saw a case of a priest refusing students permission to be confirmed because their teacher was not a churchgoer. Or the teacher who got a letter of reprimand on the pretext that he had not respected the faith of his students because he expressed the desire in front of them to shift a penitential ceremony in the schedule so that he could go on with a French exam?

Relation of the church and the state.

It is clear to many of us that the official doctrine of the schools is that of the Church. Therefore, the question must be asked: if the school is a public service managed by the state, and the state no longer has anything to do with the Church structurally, then why is the school system not secular? (i.e. non-denominational). In fact, Québec is quite anachronistic in this area; when France, Germany, Sweden ceased to be religious states, their school systems also became neutral.

The debate must be launched.

It is, of course, understandable that the control exercized by the clergy over institutions of learning has strongly influenced schools. However, it is surprising to see that, at a time when this kind of influence has disappeared in the vast majority of countries which had had this system in the past, we still hesitate to question the link between the school and the Church in Québec. Moreover, the Ministry of Education has seen to it that the question of denominational schools does not enter the debates on the recent Green Paper.

Elements of a proposal.

Because we believe in the pluralism that exists in Québec vis-à-vis the question of faith, and because we want a democratic school which respects this pluralism, we are launching the debate on the denominational character of schools with the following propositions:

1. The school system, its structures and its schools should be secular (non-denominational).

2. Religious training should become the responsibility of the churches and of the family, and should not be the responsibility of the state, which, structurally, has nothing to do with the Church.

3. Religious services, teaching, ceremonies, etc. If they are conducted in the school, should be extra-curricular, under the responsibility of the churches and subject to the agreement of the people concerned. It is understood that a course on religion has nothing to do with this kind of religious service.

Consequences of the proposal

4. Courses on ethics will, however, be obligatory for all students. This does not mean that children would no longer have access to religious instruction, but that religious doctrine would no longer be the doctrine of schools. Such a school is far more respectful of all the ideologies of our society, while still recognizing the right of children to receive religious instruction in accordance with the beliefs of their families.

Secular schools should not ignore the conflicts which run through our society, but should assist in their analysis. All students must be offered a critical education in the framework of complete freedom of research and expression. To ban the conflicts of society from the schools is also to influence the young, an influence that serves the economic and social forces in whose interest it is to camouflage these conflicts. The impregnation of religious ideology would thus be replaced by freedom of expression and the discussion of opposing ideas.

This position, therefore, involves the disappearance of the denominational character of the administrative structures (QCSC, MCSC) and the establishment of non-denominational schools. Denominational services would be the responsibility of the churches. Subject to the agreement of the people concerned, as well as to the agreement of teachers and other concerned persons, the use of school buildings could facilitate access to this instruction for those children whose parents ask for it. This religious instruction would be extra-curricular. Schools would still, however, provide students as a whole with courses in civics and in ethics.

It is important to realize that a good quality teaching in ethics is not necessarily religious and that secular schools are not amoral.

4

The school is an instrument for collective advancement, and as such it should be financed by the state. This instrument cannot be the property of a privileged minority. The least that we can demand in the present context is that private schools no longer be subsidized.

Private schools emphasize the educational split.

In a public letter addressed to members of the National Assembly, the president of the CEQ pointed out that:

> «From the compliment to the public sector that it should have been, private schools system have built themselves a pseudo-legitimacy based on the concept of parental rights to free choice and on the idea of competition. In actual fact, the recent tendencies of the parallel and competitive evolution of the public and private sectors shows us that public schools will be reserved for the commercial/vocational sector and for those streams of the general sector which do not lead to a higher education, while the private sector will be reserved for those streams of the general sector that directly lead to university studies. Already, these tendencies have resulted in the exacerbation of the educational split by reserving private schools for the social and economic elite, and public schools for the other social classes who are less privileged economically, socially, or culturally. In reality, public schools unjustly become a second choice.»[1]

The CEQ then proceeded to make an analysis of the state of private education in Québec[2], which has led to the following observations:

Private schools choose the best students, academically-speaking.

- In 1973-74, out of the 91 institutions for which figures were available, only six accepted lower stream students, while 18 accepted exclusively higher stream students;

To grant subsidies, apples are compared to oranges.

- Private schools are subsidized as if they offered commercial/vocational sector options (which, generally speaking, is not the case), since the average cost per student from the public sector is used as the basis to calculate the amount of subsidies to private institutions. (It should be kept in mind that commercial/vocational education is much more expensive than general education);

Private schools make an elitist selection.

- Private schools make an elitist selection that favours the dominant class.

Private schools are for a minority.

A study carried out within the framework of the ASOPE inquiry (involving many thousands of Québécois students) points out that private schools are for a minority. This study reveals that 97% of the children from the «lower» social class attend the public education sector (3% for private sector). The figure for public school attendance from the «upper» social class is only 73% (27% attend the private sector), a significant proportional difference.[3]

Private schools compete with public schools.

Schools are private only in as much they are run by private interests and are free to select their clientele, even though they are handsomely subsidized by the taxes of all Québécois. This contradicts the «democratic» objectives of the public education service.

---

(1) CHARBONNEAU, Yvon, LA DÉFENSE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE, C'EST AUSSI L'AFFAIRE DES ÉLUS DU PEUPLE, CEQ, May 1977.

(2) CEQ, LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ AU QUÉBEC, October, 1975, 187 pp.

(3) BÉLAND, Paul, L'ÉCOLE PRIVÉE ET LA DÉMOCRATISATION: SÉLECTION ET PROCESSUS, paper presented to the convention of the ACSALF, May 1977, p. 8.

Private schools express the most elitist aspects of the system.

Private schools express the most elitist aspects of the system. They respond to the aspirations of those who wish to maintain their position or of those who wish to enter a social class that is, in comparison to the workers, privileged. The private schools enable aspirants to take the first step «up» the ladder above the working class. However, public schools are considered to be for everyone.

The school system is not the free enterprise system.

The continuation of subsidies to the private education sector cannot legitimately be justified. The school system is not the free enterprise system where what is important is profit, the reduction of production costs, etc. Education is the responsibility of the state and cannot be left up to private interests under the pretext of healthy competition.

The problems of public schools will not be solved by favouring a privileged minority.

The problems that exist in public schools will not be solved by offering special services to a privileged minority. To do so is to publicly finance a selection which, once again, is to the detriment of the working class. School problems are not individual, but collective problems which originate in the very role that schools play: selection-elimination, values of a minority, etc. The solution is to increasingly put schools at the service of the majority, not to look to the private schools for answers.

Stop subsidies to private schools.

We believe that schools should be public and that subsidies to private schools should be stopped. Others go further, declaring that there are no valid reasons for the very existence of private institutions.

Nevertheless, private school workers must be protected.

Whatever the solution, it would evidently have repercussions on the workers of such institutions; lay-offs, etc. Concerned with the fate which awaits the workers of private education institutions that close down, the CEQ, at its Conseil général meeting in February 1978, adopted a motion aimed at protecting the personnel of such institutions.

5

This blueprint is based on a theory of human beings which recognizes that a person's full development depends to a large extent on the socio-economic conditions of the family and on the conditions at school. Our theory rejects all other conceptions which maintain that the potential for individual development is determined at birth, that it is innate.[1] On the contrary, it recognizes that, throughout their development, people change, providing that conditions favourable to this development exist.

A theory of human beings is the foundation of the whole social structure.

All reflection on the subject of education must necessarily be preceded by reflection on human beings. It is easily understandable that our idea of human beings, of their roles and potential determines our idea of education. This notion of human beings is not only at the base of the school system but is also the foundation of the whole social structure.

Some believe that up to 80% of intellectual ability is hereditary.

In our society, common belief has it that the potential of each person is in large part determined as early as conception. The major part of a child's intellectual ability is thus genetically determined. This theory of special «gifted» children and of the hereditability of potential, claims that heredity controls more than 80% of the individual's intellectual ability.[2]

This theory has been scientifically rejected.

This theory of intelligence has today been scientifically refuted[3]. It was greatly discredited when its enthusiastic defender (Sir Cyril Burt) was accused of having falsified the data on which his theory was founded. It was an unprecedented scientific scandal.

A testimony.

Recently, Jean Rostand, a well-known biologist, was the subject of a television series on Radio Canada. Rostand admitted that he had believed for most of his life that intelligence was innate. However, he finally arrived at a personal conviction that the development of intelligence depended essentially upon the environment of the individual. He pointed out that this conviction led him to make moral judgements on society: if the abilities of the individual are largely conditioned by the environment, the blame then no longer rests with the individual, but with the system which does not allow the majority conditions that would favour the individual's full development.

To accept this theory means total fatalism.

We claim that all theories of human beings which hold heredity as the major determining factor in a person's potential, are determinist. In fact, to say that a person's future is determined by her/his genes is to accept de facto the impotence of any outside influence.

But the individual is shaped by all kinds of forces.

Just as a farmer would not curse the grain of wheat that he himself planted on a rock, or the potato that has rotted in the earth because of a too heavy rainfall, we too should recognize that the individual's degree of freedom and responsibility is greatly limited by all the political, economic and social forces which have an impact on her/him and shape her/his live. Differences in individual potential cannot alone account for the differences which exist between individuals of different societies or of different social classes.

---

(1) This statement does not mean that particular situations caused by natural accidents or by accidents directly or indirectly caused by human beings do not exist. It simply considers these to be particular cases.

(2) This theory was once again reiterated in the magazine Psychologie, in an interview with Hans J. Eysenck, author of L'INÉGALITÉ DE L'HOMME.

(3) See «SCIENCES ET AVENIR», special issue No. 30; Enseignement et Société, PROBLÈMES POLITIQUES ET SOCIAUX, la documentation française, No. 319, September 1977; as well as SCIENCE ET VIE, series No. 138, GÉNÉTIQUE ET ANTHROPOLOGIE.

The socio-economic conditions of the individual.

Studies undertaken by the CEQ have shown the close links that exist between the social origin of students and their general educational experience, that is, their attitudes toward school, their aspirations, their orientation and their academic performance.

Without rejecting heredity as a factor, we propose a theory of human beings in which the acquired knowledge and experience, and the influence of the environment are the most important factors in the development of the individuals's potential. This is a materialist theory of the individual.

The draft of the program is not based on a determinist theory of the individual, but rather on a materialist conception[4] which recognizes the primary but not unique importance of conditions of life. We believe that the great majority of human beings are born with a potential that they are or are not able to develop, depending on the conditions in which they find themselves. The major difference between the development of humain beings today and that of the first Homo Sapiens is that modern people live in an environment which offers them an infinitely greater potential for development. In short, we recognize the predominance of the learned over the innate.

What is learned depends on the conditions of life (including education) and their influence. The report of the National Welfare Council on poor children in Canada explains this influence in detail.

> «Why do poor children have lower expectations and quit school so soon, when we know that their future welfare depends on their education? Why is their academic performance inferior to their intellectual ability? There is no simple answer. What happens to poor children in school is the result of a number of factors which, taken as a whole, have a cumulative effect, tending to progressively decrease the poor child's already thin chances of success.
>
> More often than not, the poor child arrives in school undernourished, sometimes even starving. A hungry child does not learn. And furthermore, according to a study done in England, poor children are more often absent due to illness.»[5]
>
> In school, the poor child who is restless, who cannot concentrate, who is grouchy and sleepy, is sent to a psychologist. What s/he really needed was a good breakfast or lunch, rather than the label of problem-child. At school, the child is assigned homework which is impossible to do in a noisy and crowded home. In school, sports are offered which require the purchase of a uniform and expensive equipment. Often the family does not have the money for these purchases. At school, children discover the world as well as the fact that it is not theirs.
>
> Schools also do yet something else to poor children. For example, children are «streamed» according to their intellectual ability or their interests. Too often poor children (restless, grouchy) are placed in the «slow streams» in programs that do not lead very far.[6]
>
> Given what schools do to poor children and what the other children do to poor children; given especially that they are only children barely hardened against life, what is astonishing is not the number of poor children who drop out, but the number who stay in school.[7]

Our present education system and our educational practice are founded on the determinist theory of human beings.

Our schools are unfortunately based on the mystifying theory of «gifted» children. Only those who are «talented» can profit from the schools that have been designed to meet the needs of this very minority. The manie for labels springs from this. As early as kindergarten, or first grade, children are classified. Streams and sectors are set up for the «less gifted», or for those with «practical» minds.

---

(4) Materialist is used here in a philosophical sense, and has nothing to do with the possession of material things.

(5) National Health and Welfare Council, POOR CHILDREN, March 1975, p. 22.

(6) Ibid., p. 25.

(7) Ibid. p. 26.

A second consequence flows from this mystifying theory of «gifted» children. When teachers are convinced that children are naturally different, that some have higher intelligence quotients then others, this attitude impregnates their expectations and their relationships with the children. The Americans Rosenthal and Jacobson have definitively shown how the behaviour of children is conditioned by the expectation of the teacher (the Pygmalion effect). Randomly chosen children, whose teachers were told that they were brilliant, will develop more than other children; after a while, they are even considered to be more likeable.[6] The opposite also holds true: children presented as less gifted will adjust their behaviour to the teachers's expectations.

According to the determinist theory, it's always the individual's fault.

Finally, this determinist theory, by only taking into account the isolated individual removed from her/his environment (that is, abstractly), stigmatizes the child who does not succeed or who rebels against school (early dropping out, absenteeism, lack of discipline), and thus absolves itself of any blame. It allows political institutions to go on in spite of social inequalities. It legitimizes an economic system in which a handful of people own and lead the others, deciding on their growth or stagnation, using them as a simple means of production. Capitalist society, with its hierarchy from the boss at the top to the worker at the bottom, is supposed to be natural because it reflects the hierarchy of «abilities». As Taylor said, «the right man in the right place.»

The materialist theory does not deny individual differences; however, it recognizes the predominance of the learned over the innate.

When we advocate the adoption of a materialist theory of human beings, we are not denying that there are individual differences which may exist from conception to death. But we recognize the predominance of the learned over the innate, and the great responsibility that we have to influence conditions which do or do not allow for individual development.

One must not ignore children's potential development.

We will restate it so that it will be clear: there are differences between individuals; every one of us has known different experiences during his/her life, has faced different situations which have resulted in the development of different abilities and aptitudes. However these differences should neither justify the domination of the majority by a minority of individuals, nor justify schools which ignore children's enormous potential for development. A six years old child should not see her/himself condemned all her/his life to who s/he is one moment of her/his existence, under the pretext that her/his failure to pass a test reflects her/his potential forever.

We must create conditions that facilitate this development.

During the process of development, the individual constantly changes while, on the other hand, the schools, from kindergarten on, continue to translate social inequalities into academic inequalities. The problem is precisely to create, in and out of school, conditions which will allow the majority of children to acquire a basic education which corresponds to the reality which they have to live.

We must question our own educational practices.

The blueprint we are proposing will allow us to discover the important consequences of such a theory. It does not claim to want all children to become academics. It does however lead us to understand that another type of school is necessary, if want schools to really serve the majority. The blueprint also reiterates that the socio-economic conditions of many families must be improved if this program is to be realized. (cf. Section 21).

---

(6) ROSENTHAL, Robert, Jacobson, Lenore, PYGMALION AT SCHOOL, Paris, Casterman 1971, 282 pp.

6

The act of teaching is a social practice in the sense that it is worked out by human beings in relationship to one another. This practice is grounded in a certain theory of human beings. In this platform, the pedagogy that flows from our notion of human beings is a pedagogy of change that considers that all people have within themselves immense potential for change; our pedagogy is for everyone.

The act of teaching, a social act.

The act of teaching is a social practice in that it is worked out by human beings in relationship to one another. This practice implies choices: the choice of attitudes that we want to develop in children, the choice of the content and values we want to present, the choice of methods, of social relationships.

The act of teaching is based on a theory of human beings.

This social practice is based however on a theory of the relationships between human beings; it is pedagogy in the broadest sense. Moreover it is strongly conditioned by the conception of the individuals to whom knowledge, values, etc. must be transmitted.

For those who look at human beings abstractly, outside of all reality, the pedagogical act is addressed to individuals whose nature determines their attitudes and their potential with respect to the knowledge that one must acquire. In this framework, lived experiences do not matter much; what does matter is the transmission of theoretical knowledge according «to one's potential». Students are then judged, evaluated according to tests and exams which claim to reflect this potential.

Such a pedagogy leads to the classification (of students) according to performance, to vicious competition, and to elitism. It excludes a good number of children under the pretext that pedagogy cannot do anything «for someone who is just not capable.» Like the theory of human beings on which it rests, this pedagogy condemns many children, from the very beginning, to receive only a second-rate education.

The blueprint proposes a pedagogy which is based on the materialist theory of human beings.

The draft of the platform, on the contrary, considers that humankind is characterized by a great potential for change which has allowed «historic men» to reach the high level of development that we now know. The pedagogy which flows from this is a pedagogy based on the affirmation that all people have immense potential for change.

It is a pedagogy for everyone.

This pedagogy is thus centered on **all** human beings: it is a **pedagogy for everyone.** A pedagogy for all has now been rendered necessary in order to resolve the contradiction that exists between the fact that although school is accessible to everyone today, it continues to be designed especially for a minority, for those who will pursue higher studies. Everybody is entitled to a good basic education and educational practices must take this into account.

A pedagogy for all strives for everyone's collective progress.

A pedagogy for all strives for collective progress; it is not dedicated to the creation of an elite. Of course, if progress is collective, then some will attain a higher level of development than others. A pedagogy for all does not deny the emergence of an elite — it is simply a result rather than an objective — but such a pedagogy is primarily aimed at those who need it the most.

Pedagogy for all does not reject individuality, it rejects individualism.

Pedagogy for all (which must not be confused with organizational methods of teaching, i.e. the number of students per group) does not reject individuality(1), rather it rejects individualism(2). It recognizes that all children are different.

---

(1) Individuality: that which constitutes or characterizes the individual.

(2) Individualism: the tendency to think only of oneself; to cut oneself off from all solidarity with one's social group; to disproportionately uphold the value and the rights of the individual (Larousse, p. 528).

However, what is important is to create a relationship in which the knowledge to be transmitted is accessible to all. Its aim is to guide children on the road to knowledge, to detect shortcomings so as to correct them as one goes along. Evaluation no longer serves to sort children out.

A few elements of a pedagogy for all.

When one speaks of a pedagogy for all, it is useful to keep in mind a number of factors:

- knowledge would be acquired through action. Education should allow the child to move from the sensory level to the rational level of knowledge.
- special attention would be concentrated on the acquisition of basic techniques (reading, counting) because they condition learning as a whole. The importance of these mecanisms should be explained to the children, so that they will truly participate.
- the content of instruction would be conceived in such a way as to better equip the children. They sould become aware of the objective reality which surrounds them: the conditions in which they live, their own potential to realize their projects, the efforts necessary to accomplish them.
- creative and personal expression activities should not be «extra». They should be integrated into the whole and should not be cut off from reality.
- the teachers's objective would always be to encourage student to move towards solidarity and cooperation. Individual competition would be replaced by mutual help and team work, while the value of personal achievement would not be denied.

It is the only pedagogy which will raise the present level of education of the majority of children

This pedagogy becomes very important, since we believe that raising the present level of knowledge of the majority of children is necessary if they are to be more than simple objects manipulated according to the needs of capital when they enter the labour force.

A pedagogy for all has certain requirements.

Such a pedagogy cannot be reduced to schemata which would be impediments to the maximal development of children. It presupposes a certain freedom of content, total freedom of methods, a deep involvement on the part of teachers, and means which are often inadequate. The adaptability of the teacher is favored within the framework of such a pedagogy. Moreover, ongoing pedagogical research is necessary to discover and perfect the methods adapted to such a theory.

7

It is important to give children the opportunity to acquire socialization and other prerequisites for later learning. The organization of a system of full-time child-care centers and pre-kindergartens and kindergartens is essential.

Public services for early childhood are almost inexistant.

Collective early childhood education is almost inexistant in Québec; five year old children have only partial access to school; day care centers are left up to private enterprise or to a few small special groups and still represent a marginal phenomenon. This lack of collective resources for early childhood education is tied to the ideology which claims that only the family can educate children.

A certain conception of the education of children.

In our society, women are still assigned the essential and highly socially valued function of «raising children». It is considered noble and commendable for a woman to stay at home in order to raise and educate her children. One current in psychology protests against any tendencies to even partially substitute collective child-care for the role of the individual family. This same current stigmatizes women who have or who could have daily access to a collective child care service, be it a day-care center or kindergarten classes or full-time kindergarten. This stigma results, first of all, in the maintenance of the majority of woman in a state of dependency, since the child becomes a means of pressure which confines women almost exclusively to the role of mother. The second result is that the enrichment and stimulation that even the youngest children could enjoy with their peers in a collective group of children are not recognized or rather they are underestimated.

However, we are aware that the obtaining of a universal network of child care centers, access to full-time pre-kindergarten and kindergarten is not sufficient in itself.

The kindergarten also transmits values...

Bourgeois ideology deeply influences the education given at the kindergarten level. The objective of the kindergarten is to integrate children, that is, to make them accept a certain number of values and behaviours consistent with this ideology.

which are not those of many children.

For some children, it is a logical continuation of family experience, but for others, it is the discovery of another world... These children feel alien in an academic milieu where their «individual» abilities are not recognized and valued. This too often leads them to develop a feeling of self-depreciation. They are then ready to submit to and accept the process of selection-elimination.

This awareness is necessary before expanding early childhood services.

After having denounced the negative effects which are exerted on a good number of children as early as kindergarten (ideological modelling, abusive labelling), it may seem contradictory to demand the setting up of the collective resources necessary to expand pre-school education. We believe, though, that this awareness is necessary; it should encourage us to improve the conditions of pre-school education with the aim of promoting optimal development for children.

Early childhood services are not exclusively oriented.

The education received in the family combined with pre-school education form the basis of the child's development. Pre-school education here is particularly important because of the lived learning experiences, the kind of human relationships set up; it will influence the child's future, his/her integration in the group, and the harmonious passage from the family to the formal school milieu.

What pre-school education must be.

Pre-school education must favor socialization and education through observation, and through experimentation by trial and error, and through action. It must take into account the fundamental needs of children without limiting itself to personal expression and creation. Personal expression and creation must not be artificially cut off from the practical reality of the children's lives. On the contrary, the child's interest in the imaginary must be used in order to help him/her understand reality. These

classes must not only be a succession of well-organized rooms, but rather they must also take into account the fact that nature is a stimulating element which can be used in the child's development. It is also highly recommended that these classes take place in some spot as open as possible to nature with its trees, plants, etc.

Kindergarten and pre-kindergarten.

It seems to us that we should demand, even in the short term, the establishment of full-time, free and compulsory kindergartens and pre-kindergartens.

Moreover we must emphasize that the need for socialization does not only concern pre-kindergarten and kindergarten children. «To socialize children,» says Liliane Lurcat[1], «is to teach them to live in a collective group with children of their own age and neighbouring age groups and with adults, different from his parents, who also have authority over them.»

Day care centers.

We are also conscious that women, who are considered to be especially responsible for the education of children, want some relief from this burden. Day care centers become an indispensable tool in the emancipation of women, whether they stay home, study, participate in social activities, or work outside the home.

We also advocate the organization of a child care system, obviously optional, but free. To be more precise, we describe the centers as follows:

1. In every neighbourhood or town, a day care center service would be set up. It would consist of a nursery for children from 0 to 18 months, the child care center properly-speaking for children from 18 months to 4 years of age, and an after-school care center able to receive children from 4 to 12 years of age.

2. The administration of these services would be in the hands of the users and of the personnel.

3. The cost would be assumed by the State and local public organism.

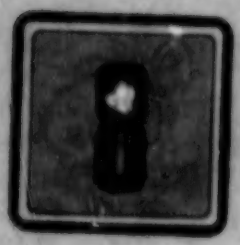
NOTE: This is a public service and does not exclude the existence of child care centers which could be organized at places of work following an agreement between the workers and management.

The time has come to set up these collective services.

We believe that the time has come to set up the necessary collective resources for the socialization of children as well as for the emancipation of women; and we are conscious of the fundamental role the previously-mentioned collective services can play in these processes.

---

(1) LURCAT, Liliane, LA MATERNELLE: UNE ECOLE DIFFERENTE?, Editions du CERF, 1975, p. 8.



All basic education must be centered on the needs of those who will soon find themselves on the job market, and no longer be primarily based on the needs of the minority which will continue their studies. Therefore, the elementary and secondary levels of teaching would be autonomous with respect to the higher levels of teaching.

An elitist education.

Presently, general education is conceived especially in function of those who will further their studies and in fonction of the role they will play in society. Academic practices seek to promote an elite, starting even as early as kindergarten. This elitism leads to the neglect of a large proportion of children and deprives them of a good basic education. The further one advances in the school system, the more obvious this elitist role becomes. We then witness a reversed structure; it is not the basic education which conditions postsecondary studies, but the opposite.

Important observations.

Finally we note that:

- approximately 5% of the students of a given age reach university[1];
- 73.2% of the students of a given age do not go further than high school[2];
- our system is designed in the following fashion: CEGEP is required for university and CEGEP conditions secondary education;
- those who «drop out» in the courre of their studies (even after high school) are rejected by education system and eventually learn to accept the «superiority» of those who go on;
- in an overall sense, the content and values transmitted by schools lead to the elimination, or worse, to calling worker's children «slow learners», because this content and these values do not relate to their life experiences, their aspirations, their interests, their needs.

An education which satisfies the needs of the majority.

In fact, the education that the majority of students receive does not seem very useful to them, hence the numerous problems in high schools (lack of discipline, absenteeism, etc.). We believe that in order to satisfy the needs of the majority, basic education must be centered on the needs of those who will soon find themselves on the job market, and no longer, oriented primarily to the needs of the minority who will further their education. Consequently the elementary and high school levels must be independant of the higher levels.

This is a fundamental change of perspective for the school system; but how can we determine what the needs of the majority are? In fact, few objective needs exist (survival, reproduction, work). What we consider to be needs is largely conditioned by the position we occupy in society, by our vision of reality which flows from it, by the development of the productive forces, etc. For example, for a boss, it is the reality of productive work which will bring him profits that matters. Schools sharing such a vision would be centered on the needs of business.

Needs defined according to reality.

The draft of the platform intends to define the objectives and values of education in function of the interests of the majority. To do so, it is important to recall the reality that the majority of children will face:

a) they will have individual lives and they will live in a collective group;

---

(1) According to the study commission on universities (Angers Commission) this figure was 8.6% in 1974-1975.

(2) C.E.E., LE COLLÈGE, RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, 1975, p. 32.

b) they will live in an evolving context:
   - scientific and technological development
   - cultural evolution
   - political evolution
   - the movement of the majority towards greater knowledge;

c) their work will be profoundly transformed by the evolution of production techniques: they must be prepared;

d) the working conditions that go along with their status of wage-earners will most often be brutalizing, dangerous to their health, subject to arbitrary decisions, and always directed to the profit of a given individual or of a private enterprise;

e) they will be thrown into a consumer society where advertising and credit incentives will annihilate their will, where commercial happiness is found in the possession of the greatest number of goods, where the way of looking at their own development and that of their country escapes them completely;

f) they will live in an environment which must be preserved but which is deteriorating everyday because of a minority which only looks after its own interets (the plundering and wasting of natural resources; pollution);

g) the socio-economic conditions they will know will be difficult for many of them: unemployment, social assistance, unsanitary dwellings;

h) they can only count on their own collective organizations to ensure their liberation and to promote their own interests.

An education which prepares for action.

A basic education must encourage children to think about these realities so that they will come out of it conscious and **ready to intervene** to change these conditions. (cf. section 10). Children must understand what their education is all about, which presupposes that they will be capable of acting on their physical and social environment and that they understand this. Only those who see basic education as an investment for the future accept the gratuitousness of knowledge.

Such an education does not mean a downgrading of education to the lowest common denominator, and does not reject the necessity of a solid education for those who will pursue their studies (cf. section 12).

9

The material development of our society as well as the ever-increasing level of knowledge made necessary by the scientific and technological revolution makes a basic education of at least Secondary V a necessity at the present time for all Québécois students. Within the next few years, this basic level of education could be the collegial level.

An evolving context

The reality we know is not fixed, it evolves. The general economic development transforms the conditions in which people live; their conception of things, their ideas. However, new ideas do not take root simply because they represent reality more accurately. They must overcome the resistance of those who feel threatened by these ideas.

Education is subject to the same evolution. It is greatly conditioned by those in power and any proposal which seeks to put schools at the service of the majority will meet with opposition. Those who oppose themselves to change often express themselves in the same way: the schools we know respond to human nature; they are the only possible alternative.

Historical reason

Not long ago in Québec, people thought that adequate education for the majority should end at the elementary level. Forgetting that the level of education was not determined by human nature, but by the development of productive forces, Duplessis categorically declared that high school education was possible only for a minority. However, today school attendance is compulsory till the age of 16 and elementary school has lost its role of immediate preparation for the job market.

A combination of the needs of the dominant minority to adapt the schools to the demand for manpower linked to the development of capitalism, and the democratic aspirations of the majority led to the establishment of a universal public education sector.

Thus secondary schools today are more accessible. In fact we note that nearly all young people attend secondary school and that a significant proportion of them do so until secondary V. We also note that those who do not reach a terminal level are directed into the short vocational sector or the adapted vocational sector or drop out of school on way.

Not everyone has access to basic knowledge

At the same time, secondary school education denies a significant number of students access to the basic knowledge necessary to a good understanding of social, physical, technical, scientific, historical, etc. realities. The true objectives of secondary school education are the immediate distribution of students in different production positions offered by business and the preparation of those who will go to higher studies. By its very objectives, secondary school education offers a general kind of education which, however, is only accessible to those who are deemed apt enough for scolerization.

Today, studies carried out by the CEQ have revealed that elimination particularly affects workers' children and that the family's socio-economic condition, the very content and values transmitted by the school and its structure itself are important obstacles to the development of the child's abilities.

For a more balanced education

We believe that the present development of productive forces and the increasingly growing amount of knowledge now made necessary by the scientific and technological revolution require a more elaborate and more balanced basic education. This education should go to at least Secondary V. In a few years, this basic education could go on to the collegial level.

The majority could attain greater development if political, social, and economic conditions allowed it. The education accessible at the present to the majority does not measure up to the material development we know.

Changes are necessary.

So it is important that the schools be profoundly changed, that they concern themselves with education and not elimination, that the content and the methods be profoundly changed, and that the work and material conditions of the workers be greatly improved.

Schools should decrease inequalities rather than accentuate them. They should respect the right of all to acquire basic knowledge. There is no valid reason for the majority to be denied access to an education of a Secondary V level. Of course this education would be greater than the immediate requirements of many jobs. To be content to narrowly adapt the level of education to the immediate requirements of a job may satisfy the needs of business but leaves the workers at the mercy of capitalism.

In short, we propose in Section 10 a basic education which integrates an academic education and a technical education, a basic education which is a goal everyone can attain by the end of Secondary V.

To gradually create the necessary conditions.

We will only be able to gradually create the conditions which will make this goal a reality; it is certain that the present short vocational course students would have serious problems if we wanted them to obtain their high school certificate. However we believe that the problems would disappear within the framework of a gradual application of this blueprint for schools, inspired by the principles, values and education objectives described in this platform.

The objectives, content and activities of this basic education should be aimed at developping in young people a scientific conception of humanity, of nature and of society, as well as skills, habits, opinions, attitudes and values. As a whole it should be integrated in such a way that by understanding reality (and their own realities are part of it), young people will be equiped and motivated to transform it. Such an education should assure them of a real participation in social development as well as the most complete personal fulfillment possible.

The objectives and content of education should be designed in such a way as to provide a basic education which really integrates the various types of activities: those which pursue academic objectives, physical, manual, artistic and social activities.

A few important comments.

Before even beginning to read this section, we should stop to consider the following comments:

1. The relative space given to the development of different aspects of our reality does not correspond to the importance which should be given to the knowledge of these different aspects of reality within the framework of a basic education.

2. The objectives and the content of the basic education are not presented according to teaching disciplines. For the moment, it is important to discuss the broad principles of this education.

3. This basic education must be acquired by all students. (With the exception perhaps of handicapped children, a subject which is discussed in detail in Section 17.)

4. The basic education described here is one which should be acquired by students by the end of Secondary V. The objectives and content of the proposed education should be thought of as being spread out over the whole period of basic education. We must recognize the necessity of different approaches adapted to the age of the children.

The content proposed is not exhaustive.

Our objective in this document is not to present an exhaustive study of the objectives and content of education. We will however make a few points and draw your attention to certain aspects of the content. It is perhaps important to point out that however «precise» these «official programs» may be, they always represent only a part of the educational content transmitted by schools. These programs will no doubt continue to circulate, but they will have to be revised, in the framework of the basic education proposed here. They will have to be organized to reflect a scientifically analyzed reality without seeking to specialize children: the reality of the individual, the past and present reality of the physical environment and of society, the reality of manual labour, the reality discovered thanks to the mastering of two indispensable basic skills, language and mathematics.

10.1 THE INDIVIDUAL'S REALITY

The individual is a whole. Education would bypass important dimensions of the individual if it did not take into account such domains as emotions, feelings, interpersonal relationships, etc.

There is another reality which demands more attention that it is being given at present, that is, the reality of the body: students must know their bodies so as to develop them and preserve them better. Without trying to elaborate a whole system of educational objectives concerning this aspect of reality, here are a few points which should be kept in mind:

- adolescents in Secondary V should know how to protect their health, how to relieve a passing pain; they should be familiar with first aid treatments for the injured, for victims of drowning, for heart-patients, for those who have suffered from electrical shock, for epileptics, etc;

- it is essential that they know the basic requirements of good nutrition;

- they must have complete sex education, including information on all the forms of contraception;

- from kindergarten on, during their whole education, they must develop an ability to understand and to develop their body, to strenghten it, to make it resistant, supple, coordinated: they must master their bodies;

- physical education and sports must be considered integral parts of a basic education and must not be separated off into the domain of leisure, distraction or spectator activities.

10.2 REALITY OF THE PHYSICAL ENVIRONMENT AND OF SOCIETY

The students of Secondary V should be familiar with the past and present reality of the physical environment and that of society.

A reality which must be approached from different angles.

We admit that under this heading many of the educational objectives described in the Green Paper of the MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) could be used here, once they have been removed from the context of the elitist school based on an overly psychological conception of the individual. In the framework of this draft, it does seem inappropriate, however, to define our discussion in terms of the educational objectives of the Green Paper, to attempt, by completing these objectives to establish a global portrait of the educational objectives relative to the knowledge of this reality. This stage will come later, once the broad lines of the educational system we desire are accepted. For the moment, the few comments following should be considered as indices of the scientific approach, which would allow students to become familiar with their physical and social milieus. This reality must be approached from different angles.

a) Historical, geographic, ecological reality

Rewrite the history books.

- any teaching of history which only introduces the great periods in history, the actions of «great men» and which is not paralleled with a discussion of the progress of the workers and their struggles would be biased, truncated teaching;

- the teaching of history must become an essential opportunity to ensure the transmission of our rich popular culture;

- the teaching of national history and geography must lead to a political education and open students up to the world;

- the teaching of national history and geography must lead to international solidarity, to the disappearance of all forms of discrimination;

- not only would the teaching of history and geography include current political affairs but it must also take into account the national conjuncture and our struggle for our identity in a North American and world context;

- the teaching of history and geography must take into consideration the rights of the native peoples who were here in this land before us;

- not only should Secondary V students know the importance and the components of the ecological balance of our physical environment, not only should they have individually developped environmental preservation habits, but they should be sufficiently motivated, equipped and capable of solidarity to rise collectively against any power who wastes our natural resources and threatens our environment.

b) Reality of nature and its laws

Here we mean the reality which makes the knowledge of the physical and biological sciences possible.

Science is power over the real world and enables us to understand it. The present education system reserves the physical and biological sciences for an elite who will later become the pillar of the status quo. Understanding natural phenomena and the

methods used can lead to understanding other realities that have been hidden up until now.

To this end:

Discover the learning process

- the teaching of sciences should lead to the discovery of the learning process. The history of science is the history of continuous search for truth; it must show how all knowledge is relative; how science evolves towards a more precise truth. It is important to emphasize the role that the dominant ideology of each period played in preventing the truth from being known. Be it the discovery of the shape of the earth, or closer to home, the demonstration that intelligence is not genetically determined, the acceptance of scientific discoveries is conditioned by the general social and economic situation;

Introduce children to science at an early age

- the study of science should begin at an early age and continue all during the basic education. Initiation to the scientific method should take place in elementary school through the observation of natural phenomena and their interpretation, to finally lead to the understanding of the simple theoretical principles necessary to generalize the observations made.

- from a general understanding of the scientific method, we pass to the study of the specific branches of biology, chemistry, physics, and then to the study of the laws and fundamental theories specific to each science. However, the student will not be interested in these sciences if s/he does not understand that they are useful in his/her comprehension of the world which surrounds him/her. Knowledge for the future only creates interest in those who are sure of going all the way.

Relate science to its concrete uses

However, science is not only observation and explanation of nature. It cannot be separated from the whole of social phenomena, from its use in the world we live in, from the answers it can give to the problems we have and from the use made of it by those who appropriate this knowledge for themselves to their own exclusive ends, ends which lead to war, pollution, automation of work, etc.

c) Economic reality

Against the self-interested interventions of the management

Because we do not want our approach to be truncated or biased, we must recognize that this draft of the platform finds itself in a context where private ownership of the means of production still exists: where the interventions of the business world favour an economic education which would serve their purposes. In this framework, we make the following comments.

The knowledge of economic reality should:

- show that economic life is centered on human beings, their work, their physical needs, their aspirations concerning the social relationships they want to establish with their peers: relationships of equality rather than of exploitation;

A system which is not eternal

- trace the history of the development of production integrated with that of humanity, insisting on the different modes of production implanted by human beings, showing how each one of them was transient, how it gave birth to other modes of production or how it was supplanted. All of this with the aim of clearly showing that the capitalist system here is not eternal and that as a result, faced with opposition, it will necessarily have to give up its place; the essential, however, remaining an economy that exists to provide social goods. Thus economic education will no longer be an occasion to domesticate consumers, but rather to develop critical minds and prepare for the adoption of more human formulae of production which place more value on work and on workers.

- particularly emphasize the existence of poverty in the midst of wealth, the crises created by capitalism: inflation, deflation, creation of unemployment, the maintenance of exploiter-exploited relationships, the absence of national planning of the economy;

- emphasize the appropriation of the wealth of the Third World by the imperialists;

– make a description of our present economy in the context of historical evolution; that is, show how foreign capital (French, British, then American) have shaped the industrial structure and economic life according to their own interests;

Concerning financial powers.

– clearly show the ties and relations between financial powers and the state apparatus, particularly the influence on fiscal policy, on policies of economic regulation, (monetary policy, international trade, control of the regulation of salaries), etc...;

– describe the decision-making process of multinationals and point out the interests which these decisions serve, as well as the consequences for the lives and working conditions of the workers;

– explain the plundering of our natural resources and the pollution of our environment in function of these interests;

– describe and denounce advertising, the conditioning, and artificial promotion of useless and harmful products;

– bring attention to the economic importance of non-remunerated work, especially that of houseworkers and the economic situation of most male and female workers.

Concerning the workers.

– teach students about the conditions and the responses of workers:

- describe the problems of workers, their actual life, their working conditions, the diseases or dangers which threaten them, etc;
- acquaint students with the workers' struggles, ranging from union to cooperative organizations, etc., analyzing them as a factor of historic progress;
- help students to set up collective organizations to defend their interests; this will serve as an education in concrete democratic life: associations, unions, cooperatives, etc;
- teach students about other economic and political models.

d) The daily reality of workers

Becoming conscious of the problems confronting workers.

An important objective of a basic education should be to offer young people a better understanding of the everyday reality they encounter when they leave school and the classroom, in order to prepare them to be able to change it.

A basic education should therefore include what we will call social activities – and by this we are not referring to the organization of parties and recreational activities. This part of education is directed toward teaching young people about the multiple problems the workers are confronted with in their daily lives and, to put it frankly, to make them aware of the class interests of the workers; its intention is also to permit the community to utilize the resources youth represents which, like the elderly, our capitalist society considers as useless and burdensome individuals because they are unproductive in the sense that they do not yet or no longer serve, through their labor power, to the accumulation of profits. It is not a question here of exploiting the young as in the era of the spinning mills; it is a matter of recognizing their desire to participate in the community's life and the contributions they can offer. Participation in this kind of activity should be a compulsory part of the student's daily schedule. To give an idea of what we mean, we list here, arbitrarily ordered, a number of activities that the students might carry out:

Some useful activities.

- organization of an information service on the dangers of credit, the possibilities of unionizing, the laws or regulations concerning governmental grants,
- study of laws and regulations, followed by the organization of such information (for example, automobile insurance, rents, etc.),

- investigation, study and denunciation of pollutants, followed by de-pollution,
- inspection of the quality of air and water in a given neighborhood,
- meetings with the unemployed and welfare recipients, analysis of their problems,
- investigation of land speculation,
- soil analysis and ecological study of a lake or river, with a perspective of restoring the balance,
- survey of the problems of the elderly, helping them to forward their demands,
- survey of needs in the area of public transport, analysis of housing problems, health problems, etc.,
- survey of the problems of single parent families; work with them to find solutions,
- on-going study of the implications of academic and municipal policies,
- organization of student, consumer and production cooperatives,
- study of the leisure needs of the young and not so young,
- publicity on school facilities that could be used by neighborhood people,
- investigation of services concerning them (for example, student services, the cafeteria, etc.),
- analysis of the commercial transactions found in a school, those related to extra-curricular activities, recreation, sports, and those ranging from the sale of a notebook to the sale of a meal: formulating the problems, solutions,
- acquaintance with local union and neighborhood organizations, their objectives and their struggles,
- etc.

e) Cultural reality

Give a central place to artistic activities.

1. In addition to culture which,in its broad sense which embraces all the customs of a collective group, culture also refers to the range of activities related more specifically to creation, to the attempts to express a collective past, present or future. Whether it is drawing, painting, sculpture, music, photography, dance, theater, or community festivals, these artistic activities are the primary modes of expression and development of the personality, and of ways of perceiving and making use of nature and the environment. In addition to serving the important function of relaxation and diversion, it is through these artistic activities that the experience of a people finds its expression; it is through them that a community forges its image, embodies its dreams, proclaims its identity. This is why we state that:
   - such activities should be considered as essential elements in a basic education;
   - all students should have access to such activities within the school system,
   - to make this possible, more than good will is necessary; we need competent animators, appropriate methods, a favorable environment, and a minimum of knowledge and techniques.

Civic and moral education.

2. Moreover, culture also refers to everything that a civilization has been able to bring forth, apart from the technical methods that it has developed (cf. 10.3), and on a level other than the arts that express its reality and its dreams; we are talking here about customs, morals, religion. The least that can be said is that

the school should provide the students with a basic understanding of these values and conditioning. Moral and civic education should not lead to adaptation through accomodation: it should enable people to distinguish between positions promoting stagnation and those which value collective development and progress. Its goal should be to provide people with a basis for making their own choice.

10.3 REALITY OF MANUAL WORK

As part of their basic education, students should be introduced to the reality of manual work.

Revalorize manual work

It is important to revalorize manual work. It can never be emphasized enough that manual work is also a way of attaining knowledge. The greater importance accorded to intellectual work over manual work is artificial and politically deliberate – as if manual work too did not lead to the development of intelligence and of abilities, to learning, observing and thinking clearly and to the creation of a scientific mind. Thus, within the framework of this proposal, the word «manual» has nothing pejorative about it.

Manual work is the lot of most people. However, as society is controlled by a minority, the devalorization of manual work becomes inevitable since it allows this dominant minority to establish itself still more solidly and to accumulate greater profits, work being cheaper to buy when devalued.

Moreover, because of the constraints governing manual work, it has been reduced to a series of mechanical gestures. But though it is impossible to revalorize assembly-line work, it is possible to revalorize manual work by familiarizing the worker with the whole of the production process, so that s/he can understand and participate in it.

One of the first steps in introducing youth to this process is to familiarize them with the common technical tasks, the use of tools and materials based on our knowledge of the laws of nature, visits to factories, etc.

Adapt activities to each level.

At the pre-school and elementary levels, of course, manual activities take on a different aspect than at the secondary level, but they are not less useful to children if one knows how to adapt them to their experiences. Adults, it might be remarked here, often tend to underestimate the skill of young children in working with their hands, doing and making things.

From Secondary I on, these activities should become more formal, more structured. The equipment presently used in the vocational options should be available to all the students in order to not only allow an exploration of the different areas of vocation education, but also to assure that all students know how to operate the most commonly used tools and appliances. Vocational teachers have an important role to play here within the framework of a basic education offered to everyone.

Some examples

As examples, and we emphasize that these are only some of many education elements that students of both sexes should assimilate, throughout their education, we mention the following:

- develop the ability to use common household tools: hammer, square, saw, paintbrush, sewing machine, etc...,
- make certain that everyone can drive a car, take care of a furnace, detect defects in domestic electrical appliances, etc.,
- make certain that all have a rough knowledge of the properties of wood, concrete, gyprock, steel wool, etc.,
- teach how to weld, taking account of materials,
- instruct everyone in the planning and preparation of balanced meals, how to take care of a baby, how to do a washing, etc.,

- learn how to take care of a lawn, grow plants, garden, reforest, etc.,
- introduce them to most common problems of internal combustion motors and how to solve them,
- instill the desire for pride in work carried out with one's hands, precisely by providing the opportunities for this.
- etc.

Making activities useful.

These activities will be all the more valued by the children to the extent that they are useful for someone – not making a well only to take it down, but, for example, building a partition needed in an old people's home, etc.

10.4 TWO INDISPENSIBLE SKILLS

In order to grasp these realities, Secondary V students must have a command of two indispensible skills: language and mathematics.

The mother tongue as the basis of all learning.

1. Language is the principal tool. We offer the following observations, conscious however that, for the moment, we are situating language in an exclusively academic environment:
   - acquiring a mother tongue is the basis of all the other academic learning,
   - acquiring the mother tongue is so important that learning another language should not be added on at a time when children in elementary school are acquiring the basic mechanisms and becoming familiar with the structures of their mother tongue,

Not to make the child feel guilty for his language.

   - special attention must be paid to not make a child feel guilty because of the language s/he speaks. When the child can recognize her/himself in the contents of what s/he is asked to read or write, s/he will begin to improve her/his spoken language. It is important to develop methodologies that respect the language characteristics of all children,
   - taking the child's spoken language as its starting point, the teaching of spoken French must aim for a level of French which will permit Québécois to assume an active role in cultural, administrative and commercial exchanges at both national and international levels, without any complexes, confident of their own identity,
   - without neglecting spoken French, the teaching of French must revalorize the role of writing,
   - a serious place must be given to literature, especially Québécois literature, in the teaching of French,

English taught from the secondary level on.

   - from the secondary level on, however, students should have access to a high quality instruction in English as a second language; they should also have the opportunity to learn other important modern languages.

2. The draft of the platform advocates a scientific approach to reality; in such an approach, mathematics is second in importance only to learning the mother tongue.

The importance of mathematics.

We are in agreement with the Québec Mathematics Association (AMQ) that «mathematics is an urgent necessity in today's global culture, that it must therefore have an important place within basic education, for it is the common language of all scientific disciplines, the specific tool of several specialized disciplines, and a general intellectual tool.»

No one has the right to keep students from acquiring such a tool; in the framework of a basic education, there is no place for elimination because of mathematics. Instead of proclaiming children incapable, unqualified – thus denying the concept of an education for everyone, which is based on the conviction that it is possible to

help someone progress -- the effort would be made to provide the necessary conditions which, taking into account the students' experience, will allow them to learn as much as they can in this science which serves as a basis to understand reality.

Convey its necessity.

An interest in mathematics, however, will not be aroused in the students through a presentation of the imposed contents of abstract programs; their interest will be engaged, rather, as they come to understand its necessity within the realm of concrete activities as a tool to grasp the realities involved in the manual sphere as well as in the sociological, economical, etc.

A basic education without mathematics is an unbalanced second-rate education.

In summary:

1. There must be an exposure to reality
   a) reality of the person
   b) reality of the physical environment and of society:
      - historical, geographic, ecological reality
      - reality of nature and its laws
      - economic reality
      - daily reality of workers
      - cultural reality
   c) reality of manual work.

   Note: Two essential skills: language and mathematics.

2. A school schedule should permit the integration of intellectual, physical, artistic, social and manual activities for all.

COMMENTS

How to fit all this into the schedule.

Accustomed to the present parcelling out of courses and activities into sealed-off separate units, some people ask how «all that» can be fitted into the schedule.

In the first place, we remark that the existing formal courses now take up all the time; however it is well known how little attention they arouse, and the degree of passivity they engender. The net result is often that students «sleep» through courses or drift through them daydreaming, impatiently waiting for the bell or room change. It seems to us that this type of course could profitably be cut back in order to make more time in the schedule for physical, manual, artistic and social activities.

Furthermore, we do not see why a manual activity can not be a means of discovering scientific reality, why a social activity should not lead to the understanding of a cultural reality. Many will say we are hopeless utopians, but in doing so they deny the manifold approaches to knowledge that we use every day... when we are out of school.

The inclusion of these diverse activities in the schedule permits, above all, their organization, the stimulation of interest, the pooling of discoveries, and gradually they will extend to activities both within and outside of the schedule, an extension that the school should be able to accept if it is truly «open» in all senses of the word. We should remember that the school is also a building, a location, containing facilities, and that it should be able to be used even outside of class hours (cf. Section 20). Such an idea does not suppose that it has to be the same people responsible for educational activities from morning to night...

11

There will be a Secondary VI for those who leave school, temporarily or permanently. This entire year will be devoted to training for a trade. (This vocational Secondary VI would be reexamined when basic education reaches college level.)

Vocational training here means training providing direct preparation for a trade; a student would enroll in it only *after* her/his basic education.

To give a clearer idea of what is proposed here, it might be useful to compare the recommendations of the MEQ Green Paper with what the CEQ platform proposes.

The vocational training proposed in the Green Paper.

According to the recommendations of the Green Paper, vocational training would be offered from Secondary IV on, within the option framework. A certain number of courses would be compulsory in some disciplines and would be connected with what might be called the common core. Vocational training would be extended one year into a Secondary VI «apprenticeship» class. (3-71).[1] Certain secondary schools could organize an intensive vocational program for students possessing a certificate of general secondary studies. This program offered in Secondary VI would necessitate qualifying courses for many students (3-56). Moreover, optional programs, such as Introduction to Technical Skills (short vocational course) would be offered in Secondary III. On the whole, the Green Paper extends general education by a year but, despite certain changes, it does not modify the make-up of the students' general education to any real extend.

What the CEQ plan proposes.

The CEQ's proposed platform begins by recommending a basic education which provides all students with the same content, integrating intellectual, physical, manuel, technical, artistic and social activities (cf. Section 11). The draft proposes that this basic education go to the Secondary V level at least. Following this, students could enroll in a Secondary VI class; this year would be entirely devoted to preparation for a trade. This proposition would mean that the short vocational program would disappear; the options presently offered there would be integrated within Secondary VI, since a basic education for all the students would include Secondary V.

Discouraging employment prospects.

The prospect of educating students, through the proposed Secondary VI program, and then seeing them on the job market having to contend with the minimum salary, seasonal employment, lack of job opportunities, unemployment or welfare, is a disheartening one, we must admit. However, it must be recognized that this is a problem that goes beyond the solutions that can be offered by even the most ideal transformation of schools. In the end it is a political problem: that of a system where people are sacrificed to profit at any price, a system that promotes underemployment and opposes social priorities because it defends the interests of a minority. One day a solution must surely be found.

Recommendations.

In the meantime we propose the following in terms of vocational training:

1. Secondary schools would offer Secondary VI to those who are, temporarily or permanently, leaving school; this year is entirely given over to immediate preparation for a trade.

2. This preparation would last one year. We would like to reiterate that basic education should include the rudiments of technical education for everyone, from the elementary level to the end of Secondary V, as made clear in Section 10.[2] These courses are not «extra» or «complementary courses», but in-

(1) The reference is from the Green Paper.

(2) We must add that the teachers in the vocational sphere have told us that a one year preparation seemed insufficient; this will have to be further discussed during the consultation period.

troduce into basic education activities presently absent because they are devalued. The vocational sector would thus have an important role in the education of all students.

3. The major objectives of education for a trade should be:

   - to develop a technical «sense»
   - to develop specific technical skills
   - to develop a sense of responsibility
   - to develop a pride in working with one's hands.

4. Students finishing Secondary VI, whether they do or do not join the workforce, should be able to attend CEGEP, in which case they would not have to repeat what they have already done at the secondary level.

5. During Secondary VI, apprenticeship programs could be organized, and all business firms should be obliged to accept trainees who would be there for observation and not to participate in the work.

6. For «active» trainees, certain protection mechanisms would have to be won, both in the area of insurance and the area of work conditions; i.e. cost of living allowances and expenses, some form of remuneration, etc.

Finally, it should be noted that Section 21 discusses the conditions necessary to accomplish such an objective, conditions that must be created so that students can receive an education responding to the requirements of our level of scientific and technical development.

12

Raising the level of education for all students is at the heart of the demands presented in this draft of the platform. There is no question here of a lowest-common-denominator education. On the contrary, the education available to the majority would prove to be vastly superior.

A more balanced and higher quality education.

Some will doubtlessly still maintain that a basic education for everyone can only be a second-rate education, that it represents a levelling achieved through a lowest common denominator. Faced with their classes, they imagine that it will hence-forward be necessary to lower standards, water down requirements to conform with the «potential» of the «less gifted». This is to disregard the platform as a whole, to forget the essential and to ignore its end purposes.

The introduction of the reality of manual work (10.3) into basic education will allow schools to offer all children a far more balanced education which better takes into account the reality experienced by the majority of children and the reality that they will encounter when they leave school.

A higher quality basic education does not mean injecting further book-learning into the school or offering more and more specialized courses; it means adapting education to the real needs of the majority of the students.

Finally, the role that we hope to see workers as a whole play necessitates a scientific content as a basis for a profound understanding of the realities around us; a critical sense vis-à-vis ideas transmitted; a good command of the skills of expression; a body of knowledge and skills that, in fact, demand that the content of present elementary-secondary education be enriched.

The present education is not adequate.

In fact, if there is a second-rate education, it's definitely the one that is now received by the majority of children. Look at the situation that we experience every day. For what reasons are students in the short vocational program, in the slow stream, etc? Some try to explain this mess as a manifestation of innate cultural poverty. We have seen (cf. Section 5) that such arguments do not stand up to analysis.

Having found that the majority of children that are categorized as «slow learners» come from so-called underprivileged environments, and rejecting the explanation that holds that an individual's development potential is determined at birth, we are led to ask ourselves about the real causes of these problems.

The roots of this situation.

We have had to recognize that a number of factors presently stand in the way of a quality education for the majority of children:

- schools see intelligence as innate and therefore seek to categorize the pupils, to select the better ones. Rather than eliminating the problems of «slow learners», this theory, with its system of class rhythms and streams, leads to the institutionalization of this gap. A recent study undertaken for the CECM came to the conclusion that the streaming system contributes to accentuating the difference between pupils from different environments and that it is largely responsible for a certain disaffection with school.(1)

- schools accord value to only one type of knowledge, intellectual knowledge. This devalorization of other types of knowledge leads to the negation of a whole range of skills developed more particularly in children of workers;

- the very values that are transmitted by the schools lead to segregation;

---

(1) Dos Riviera, Paula, «LE SYSTEME DES «VOIES» DÉMOBILISE LES ALLÉGÉS». Le Devoir, November 18, 1977, p. 6.

– finally, many families live in socio-economic conditions that do not enable them to provide their children with suitable space or quiet for studying or even with a sufficient diet so that they are not undernourished.

We believe that if schools truly respond to the needs of the children, if they know how to meet their interests, they will provide a much higher quality of knowledge, and a better understanding of reality, and many of the problems now found in schools will disappear.

We propose a different education...

To resolve the problems found in schools, including that of a second-rate education, we propose measures directed at correcting the actual causes of these problems. If the causes are corrected, the education acquired by the children will be far superior, permitting a still greater number to continue postsecondary studies.

This is not a lowest-common-denominator education but a different education. It will have lost, for the bosses, the «quality» of submission; it will no longer serve to screen out pupils but to develop every one to the maximum of their abilities, abilities which are presently suffocated in schools filled with obstacles.

The knowledge acquired will perhaps not be easily quantifiable because the education system we envisage does not aim exclusively at acquiring the maximum of factual knowledge, but rather aims at developing individual and group capacity for work, expression, judgment, and responsibility.

...that requires many changes.

To attack the actual causes of the problems of schools, many changes are required, for example:

- an educational content which takes as its starting point the student's experience,
- an education geared to the needs of all,
- evaluation as an instrument of correction,
- smaller classes,
- improvement in the family's living conditions,
- efforts and research towards making the education accessible to the pupils,
- a change in the social and pedagogical attitudes of many education workers.

13

In order to attain the educational objectives we put forward and to pass along the contents of this platform, schools will have to teach new values. These values should take into account the daily experience and interests of the workers.

The present schools transmit contents and values that tend to maintain society as it is, that is, content and values that favour the dominant social class. In doing so, schools deny the interests, motivations and aptitudes of the working class and then considers the children who do not fit into schools as mal-adjusted and incapable.

Today's schools, despite certain reforms, are elitist and competitive. Through their hierarchical structure, the values they transmit, their regulations, the methods of selection used and the content conveyed through textbooks and programs, schools are a powerful means of integration into a society which values money, power, a diploma, elitism, rivalry and competition – all values essential to a society based on the private ownership of the means of production.

Schools transmit the image of a traditional family without any problems, a sexual division of labour, justify the social division of work, the consumer society (credit, advertising), present science as neutral, and the capitalist mode of production as the best of all worlds where poverty (read: exploitation) is only bad luck or the result of laziness. The problem of poverty is supposed to be resolved by charity, submission, comparison with others who are still worse off (if need be, by comparison with the poor of the Third World countries...) or else by systems of social security, unemployment insurance, etc., which come to be accepted as normal palliatives, as built-in band-aids.

In fact, the whole academic apparatus, that is, all the academic practices and subject matter as a whole – school work (lessons, assignments, etc.), class schedules, teachers' expectations and their academic requirements, work methods, different forms of competition – supports and favours the instillment of certains values.

Some contradictions

The values transmitted by schools are not intrinsic to them, they are most often the reflection of the values which justify the status quo. However, we are in the midst of a crisis, and this crisis expresses itself in a contradictory way.

a) At a time when there is a growing tendency toward the socialization of economic, social and political relations, our educational system, dedicated as it is to individualism, cannot respond to the educational demands of this process;

b) at a time when there is a rise in solidarity among workers, our authoritarian and competitive educational system continues to produce egotistical individuals preoccupied with their own personal success;

c) at a time when the masses are showing a tendency to want more education, our schools themselves, by the elimination that they practice, become obstacles to this aspiration;

d) at a time when workers are determinedly fighting to get their work more highly valued and better remunerated, schools continue to promote an education which disparages manual work in favour of education as a product to be consumed, a sign of prestige and superiority;

e) at a time when the majority of people aspire to a more democratic society, schools – as shown by the critiques of the CEQ, ASOPE and other research groups – continue to help perpetuate a class society.

A shaky system of values

These and still other contradictions have caused many to assert that we are presently living in a pluralist society and that our system of values has been shaken. Since the role of the school is to instill values, we suffer the jolts and, perhaps more than others, find ourselves in the midst of the ideological conflicts prevalent in our time.

Put the accent on new values

To achieve the educational objectives that we put forward, schools must put the accent on new values. If they are truly to serve the majority, they must transmit, among others, the following values:

a) develop solidarity both inside and outside the classroom and the school;

b) develop team spirit, a spirit of mutual aid and cooperation;

c) favour groups progress over individualism and elitism[1];

d) value change and action rather than passivity and immobility;

e) accentuate the value of work well done as an active educational component of a new society;

f) encourage pride in manual work, in the creation of a work wrought with one's hands; physical work should no longer be considered as an inferior activity;

g) value the concrete and the capacity to transform existent things;

h) develop the principles of equality and liberty, particularly in relation to social roles (men/women) and relationships of authority;

i) form qualities of application, competence, perseverance, in the framework of long term work, the necessity for personal reflection.

It is definitely possible, through collective bargaining, to get rid of some of the imposed academic practices which are in contradiction with these values (for example, to no longer be compelled to use a system of evaluation which leads to student elimination); but it is perhaps here that education workers, in their relationships with students, can do the most. It is a demanding task, but we must remember that it is above all by teaching new values that the foundation is laid for tomorrow's society.

(1) See CEQ LIGNE DIRECTE, volume 5, no. 6, May-June 1977, p. 20.

14

Evaluation is an important pedagogical practice, an integral part of the learning process. It should not be deformed into a guillotine which denies young people access to education. Evaluation has an origin and it also has an aim. It is based on a theory of human beings and on a conception of pedagogy which, in fact, determine the role it is given. The means used in evaluation are conditioned by the objectives of schools.

A critique of the selection-elimination process

It is important to examine the present use and concrete effects of academic evaluation. At the present time it establishes a selection-elimination process in schools, which, as the CEREE investigation has shown, constitutes the cornerstone, at the academic level, of the reproduction of social classes and the justification of that reproduction. Its effect is to deny access to basic knowledge to a majority of students whom it eliminates from the «normal» academic stream, steering them toward devalorized streams or sectors.

This critique of the evaluation-elimination process is not meant to deny the importance of evaluation. If, according to our theory of human beings, (cf. Section 5), a person can change given the necessary conditions, then, a pedagogy for everyone must find ways to facilitate this change and therefore, evaluations can only be used as a pedagogical means to achieve this end.

Evaluation is important

Evaluation is a pedagogical tool whose importance we recognize. It should be used by teacher and student for the specific goal of determining and tracking down the causes of failure. In this sense only, evaluation will be an educational tool integrated into a correction process rather than into a mechanism of elimination.

No place for either elimination or selection

Moreover, within the framework of a basic education intended for everyone, there is no place for elimination[1] nor for selection[2], for there is no need to choose who will be eligible for a basic education, since it is everyone's right. Thus, only after Secondary V will there be selection.

Consequently, the evaluation recommended within the framework of this draft of the platform for schools should be an integral part of the learning process rather than an a posteriori judgement whose only function, finally, is to permit and sanction selection and elimination.

A constructive evaluation

Evaluation activities should be more frequent and involve the student. Evaluation should permit the student and the [illegible] deficiencies in the achievement of proposed objectives [illegible] methods are used during the whole learning [illegible] make up these deficiencies. The form [illegible] course. [illegible] attains to written exams, [illegible] the objective [illegible] process of failure, for the purpose [illegible] them, not for the [illegible] of grading them. It is clear that [illegible] measures take on a [illegible] learning here, and the teacher will doubtless [illegible] to draw on resources [illegible] to develop them. Thus, evaluation, instead of [illegible] placed at [illegible] of the learning process as a sentence pronounced de facto, becomes a constructive and permanent element throughout the learning process.

Furthermore, evaluation should emphasize the students' ability to use their acquired knowledge in a coherent way and to integrate it into their analysis of their environment, rather than emphasizing the students' ability to give factual academic definition of some concept or other. Finally, evaluation should always be carried out in a way that allows the development of mutual aid and solidarity rather than elitism and competition.

---

(1) The act of eliminating.

(2) Reasoned choice.

Given the fact that the intents and purposes of schools presented by this draft proposal are different, and that the instruments of measurement that we presently have are products of the old perspective, we will have to try to develop other instruments. It is not possible here to present the range of such instruments, they will have to be the object of more detailed research later.

Taking present conditions into account.

Furthermore, it does not seem possible to us that individual action can erase all the conditioning undergone by students who have experienced a selective evaluation practice, a conditioning which has resulted in creating certain expectations and behaviour among them. Any attempt to change the customary evaluation practices must therefore take these objective conditions into account and find a way to clarify the real role of evaluation for students so that they will be able to accept a different type of evaluation. The students' attitudes will nevertheless not be substantially changed until this process becomes a major collective aspect of the school itself.

In the framework of the type of school that we are proposing, the standardization of marks[3] no longer makes any sense, and the national exams which result in the elimination of children would be abolished; we are not, however, against the use of national exams whose objective is to check the general level of achievement of the proposed objectives or to evaluate necessary changes in the educational content.

Keeping parents informed.

It is absolutely necessary that channels of communication be developed to keep parents informed. This information should include at least three essential elements: the child's difficulties, the knowledge and skills the child is acquiring and her/his integration into the collective development of her/his classmates. This information is necessary for parents and we believe that it will result in an increased attention to the child's progress and in a greater interest in school activities.

(3) See CEO LIGNE DIRECTE, volume 6, No. 3, February 1977, page 15 and following.

15

Education workers concerned with academic, commercial and vocational information and guidance find themselves with a new role. This role would no longer be to uphold selection on the basis of academic results, but to inform and to guide the student on all the possibilities that s/he is offered.

The aim of schools is to prepare and facilitate the student's entry into the structures of production; the guidance system concretized this role.

A choice which is often no choice at all

In reality, the principal function of the guidance system is to facilitate the passage of its student clientele both through the multiple internal streams of the schools and then, from the schools into the job market. The guidance system is supposed to maximize the efficiency and the output of schools and reduce the waste of the student's time and energy.

The guidance system is organized so that the student's choice appears to be voluntary or inevitable. The aim is to make the student believe, in the end, that it is through her/his own free will and because of her/his own aptitudes that s/he decides to choose one occupation rather than another. What appears as choice on the part of the individual is most often the result of socially conditioned attitudes, especially when this choice is made prematurely.

A study[1] has shown that the adolescents are treated unequally by guidance services: those from a higher socio-economic background received more help and information than those from a «lower» socio-economic background.

The situation of girls

Moreover, girls remain at an extreme disadvantage in dealing with guidance services that still work in the framework of sexist stereotypes vis-à-vis work and the role of women in society.

It is therefore important to reflect upon the role that guidances services could play in the type of school that we are proposing.

A new role

1. The education workers involved in guidance, especially psychologists, guidance counsellors and academic advisors, would be entrusted with a new role, one of informing and guiding students in a critical manner regarding all the possibilities available to them academically and socially. This counselling should be integrated into an ongoing process, continuing throughout basic education, thus permitting a real guidance process. (This also means that there would have to be an adequate number of these professionals to make this possible.)

Some suggestions

2. A major part of guidance workers' time should be spent meeting with workers from different enterprises in order to learn about the real working conditions from those who actually experience them daily.

3. Guidance services should also play a consciousness-raising role:

   - in denouncing the harmful aspects of the present organization of work and the alienation that the future worker is likely to encounter in her/his future work;
   - in organizing discussions on the organization of their work and on their working conditions with workers engaged in a struggle to change them;
   - in combatting sexist stereotypes.

---

(1) A.C. Clissold and I. Kilcullen, THE EDUCATIONAL DECISION MAKERS, New York, Bobbs-Merrill, 1965.

4 Education workers should also, in collabor tion with the unions, prepare information guides on the different occupations and professions, guides which could give information on the state of employment, the strength of the union movement, etc...

16

The kind of school proposed here would be for everyone. This leads to a new definition of the social relationships in schools, implying a positive conception of the role of children, a discipline which is accepted because it permits the attainment of objectives understood and perceived as corresponding to the aspirations of all concerned, as well as permitting a much greater autonomy for students as a group.

From imposed discipline...

The term social relationships encompasses all the relationships among people. The relationships encountered at school are not proper to it. The school functions like a factory: bosses, foremen, workers; and an authoritarian, competitive structure, where the ones in power are always right.

In the school regulations that we have studied and of which a longer analysis can be found in **Écoles et luttes de classes au Québec** (Schools and Class Struggle in Québec), student rights are, we believe, regularly flouted:

- students councils, where they exist, are generally subject to the approval and control of the administration;
- all student publications are subject to censure;
- the right to autonomous association does not exist.

In fact, the present discipline regulations represent the application of a certain concept of social relationships. We do not believe that one can obtain discipline through a set of measures or requirements adopted and intended to ensure the accomplishment of objectives that the people concerned do not want. Such an understanding of discipline directly leads to the adoption of repressive measures aimed at keeping the people concerned within a given framework: it's an easy method, where nothing is put into question, where the authorities give the impression that everything is perfect... however!

Schools that truly want to serve children must establish a new definition of social relationships within the schools themselves.

- It implies a positive conception of the role of children and adolescents in school and in society. This attitude leads to changes in teacher-student relationships and to a redefinition of discipline and of the «phenomenon of authority». The children and adolescents are no longer considered as incomplete beings on whom one has to impose knowledge and discipline akin to animal training.

...to a discipline by consent.

- We do not, however, desire anarchy in schools: discipline is necessary. But for us, discipline in schools is the result obtained through the application of a series of arrangements and requirements considered as necessary by the majority of the students and personnel in order to achieve objectives that have first been understood and perceived as corresponding to common aspirations. The establishment of these common rules is thus collective, and, once adopted, there is no question of a student doing «what s/he feels like». This results in a real education for responsibility.
- The relationships between teacher and pupils should be placed within the atmosphere of a collective process. Room should be left for pupils' initiative; an active and responsible attitude should be encouraged. The importance of the group in its participation in the evaluation process, and in discussion of learning objectives as well as of rules should promote the development of more harmonious teacher-group relationships in which profitable relationships can develop more easily for both teachers and pupils.
- The other relationships that students may have with other adults in the school

also play an important educational role. These relationships are all the more important in that they allow students to become conscious of the reality of work in its different facets, since there are several types of workers in a school.

Encourage independent student organization.

As for students, it seems important to us that education workers encourage them to join together in independent organizations (class councils, student councils...) and that educational workers support students in their endeavours to obtain the means of collective expression and work (offices, leaflets, newpapers...).

A school more adapted to the needs of pupils from popular milieus will facilitate the establishment of these new relationships, and, in a school where the pupils have a zest of life, they themselves will contribute to improving it.

17

Most of the children who are classified as «slow learners» are not «slow learners» in their own milieu. They become «slow learners» the minute they go to school. The present schools actually create slow learning. By dealing with the real causes of slow learning, we can reduce the number of students who are slow learners, and concentrate on those who are unquestionably affected by physical or mental handicaps. Children with learning difficulties are slow learners; however, certain support structures are necessary.

Slow learning is the most obvious manifestation of the process of selection-elimination (streaming) in school. In this way, children who have been deemed incapable of «normal» learning are placed in a stream that is supposedly adapted to their needs.

Some impressive figures

At the present time, the phenomenon of slow learning is growing «by leaps and bounds». As proof, you need only look at the statistics of the Québec Ministry of Education (MEQ). According to these figures, the number of «slow learners» has increased from 3350 students in 1960-61 to 92,915 in 1975-76. So today, there are 27 times more of this type of student than there was 15 years ago. In addition, one can refer to the Federation of School Commissions, which predicts that at the present rate of growth, there will be 370,000 «slow learners» in 1984, i.e. 30% of the elementary and secondary school population.(1) Even if we concede that these figures come from a period when the existence of slow learning was just being recognized and when special services were first being established, they still represent a startling trend.

Let us clarify from the outset that children suffering from medical problems (serious mental retardation, motor disfunction, etc.) only represent 6% of «slow learners».

School sicknesses

The others are suffering from «school sicknesses». 94% of «slow learners» are not identified as such before their admission to school, only afterwards. Academic failure thus constitutes one of the main criteria for «labelling» children. This process of eliminating by failure begins in elementary school and continues through secondary school.

The schools transform social inequalities into academic inequalities.

The CEQ team CEREE has shown that most of the so-called «slow learners» come from of the «lower» social class, the most exploited class with the most job insecurity and the most unemployment. It is clear that the living conditions of these students result in particular aptitudes, values and behaviour, such as a marked interest in the immediate, in concrete things, in spontaneity, etc. The expectations and aspirations of those children contrast with the values sanctioned by schools. As a result, these children resist the values and norms which the system attempts to instill. By streaming and eliminating them, schools transform social inequalities into academic inequalities.

What then is the place of slow learners in this draft of the platform? It is important to understand that in our opinion, these children are not, for the most part, naturally slow learners, but that a combination of conditions both inside and outside the school have led them to be considered abnormal vis-à-vis the criteria, values and content of present schools.

Remove the obstacles

In short, the majority of children considered slow learners are not so in their own milieu, they become slow learners at school. What this draft of the platform proposes is to remove the many obstacles which schools have set up in order to create a situation where these children will be able to develop in a normal class atmosphere.

---

(1) FCSQ. Orientations pour le développement du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, April, 1978, p. 7.

Some children will always have some learning difficulties. For this reason we are proposing a number of support structures. These would be far different from band-aid measures which presuppose that there is something lacking in the social background of children, an idea which is particularly harmful to those of working class background.

Support structures

By support structures we mean «assistances» to teachers and students. These would not be a series of «band-aid» measures or supplementary courses designed to provide a level of «second-rate knowledge».

These support measures can only achieve their objectives if all classes are reduced in size and specialized resource people are made available, as the need arises, to pay special attention to children having difficulties.

The involvement of resource people will produce positive results within the framework of the «normal» class, preventing situations of deviance and rejection, but only if action is taken as soon as the problems are noticed. At the same time, care must be taken not to give the impression that the involvement of the specialists will lead to the elimination of the student.

The proposals contained in this draft do not attempt to deal with the problems posed by the Ministry of Education when it suggested integrating the children who are victims of the streaming-elimination process into regular classes, a suggestion disguised as humanism. Such measures are doomed to failure since they mean the reintegration of children into the same selective system that has already rejected them. (2)

Does this measure serve the children or does it merely mask the responsibility of schools? Are the statistics becoming so frightening that they have to be «seasonally adjusted»? (We all know trick of «seasonally adjusted» unemployment).

Improve the family's living conditions

We do not consider it possible to solve all the problems of slow learning at school. Therefore, we must continue to demand changes in the living conditions of children, and in the situations and future opportunities for their families, since the socio-economic conditions in which children are immersed play an important role in their success in school.

However, as we have already stated, there will always be a small number of children who are really handicapped, physically or mentally. Schools for everyone should take into account the rights of handicapped children to an education, to culture and to recreation, and make certain that these services are widely available.

(2) See CEQ, LIGNE DIRECTE, vol. 6, No. 4, March, 1977.

18

School books belong to the public. They are the basic tools of learning and training. However, their publication is controlled by imperialism and obeys the laws of the business. The publication of school books should be nationalized and socialized (e.g. creation cooperatives that involve education workers could be established).

A business controlled by foreigners

In 1972, the annual overall market for academic manuals for elementary and secondary schools was valued at $15,000,000. At that time, 40% was already controlled by foreign interests. (Le Devoir, January 13, 1972). It is clear that the publication of school manuals, like that of other books, is controlled by imperialism and so much, obeys the laws of business.

Sometimes it is more profitable to distribute a book published outside Québec than it is to produce it here. As a result, thousands of jobs are lost for Québec.

For example, it is more advantageous for the CEC (le Centre éducatif et culturel, a bookstore and distribution service based in Montréal) – who, we might remark in passing, has stubbornly resisted the unionization of its employees – to sell a work produced by a foreign publishing house than to sell its own products. Also, it is amazing to find that of the 3840 titles listed in the CEC catalogues, only 11% are produced by the CEC, i.e. 443 works of which 195 are only translations and adaptations of foreign works.

We should not expect private interests to give up their business privileges for the sake of the collectivity. However, we cannot accept that the laws of business threaten our collective cultural interests. Neither can we accept the elimination of thousands of jobs because of business imperatives. The state injects millions of dollars into this industry, part of which, the profits, could be used to make non-reusable academics materials (e.g. exercice books) really free.

Protect our cultural sovereignty

School books belong to the public; they are basic tools of learning and training. Since we want both to safeguards jobs and, at the same time, protect our cultural sovereignty, we are asking for the nationalization and socialization of school manual publication. Furthermore, and this is essential, if the publication of school books becomes part of the public sector, a variety of programs could be set up that would favour the creativity of academic personnel directly concerned. For example, creation cooperatives involving education workers (socialization) could be established.

On the basis of such measures, we can hope to have pedagogical tools (manuals, methods, didactic materials) that are more oriented to the needs of the students (rather than business profit) and possibly even textbooks from which every trace of elitism and sexual, cultural and ethnic discrimination has been erased.

Moreover, if we want to combat gimmickry and demand the immediate end of the commercialization of teaching methods that still flourish in certain disciplines, we have to stress the need for well equiped libraries, especially in elementary schools, and greater accessibility to these libraries. This would involve not only books, magazines and reference materials, but also personnel responsible for organization and animation.

19

Every individual has the right to education throughout her/his life. Adult education should receive priority attention. It should be a tool of learning and struggle which encourages individual freedom and the collective promotion of workers as well as favouring the educational activity of community groups and unions.

What is adult education?

Before discussing what adult education could be, we should examine what it is at the present time:

- courses given to adults are often only a second-rate extension of regular courses, same content, same teaching methods, etc...
- vocational training for adults is often a disguised form of social aid and is not basically seen as a method of allowing workers to recycle themselves or to reclassify themselves on the job market. It is a means of diminishing the official rate of unemployment (the higher the rate of unemployment, the more is spent on adult training programs) and fragmenting collective actions on the part of the victims of massive layoffs and factory shutdowns;
- adult education plays the same role in the reproduction of social relationships at school. It encourages the individual promotion of a minority of workers;
- an important part of the money that the MEQ budgets for adult education goes for regular courses (for adults) and the rest allows school commissions to offer «community education» courses. The majority of these courses, however, do not respond to the interests of workers (cf Section 8);
- adult education teachers often experience arbitrarily decided working conditions, where job security is continually threatened and there is little possibility of a permanent job.

What we propose

Face with this situation, we declare that:

- every individual has the right to education throughout her/his entire lifetime. Knowledge should be accessible to all people of all ages. All discrimination against women must disappear;
- adult students are people mainly responsible for the definitions of their own needs, their education and their evaluation;
- adult education should be a tool of education and struggle which allows the individual emancipation and collective promotion of workers;
- adult education should receive priority attention in order to provide all Québécois with a basic level of education;
- it should not solely be the domain of the state. Community groups and unions should be given the necessary means for educational programs;
- it should help to free popular culture from the elements that paralyze it (i.e. the dominant culture);
- adult vocational training, while allowing workers to acquire better technical qualifications, should also include general education aimed at a better understanding of the realities of the productive process...;
- the right of workers to education during working hours must be recognized;
- it goes without saying that the working conditions of adult education teachers must undergo basic changes so that these workers can have general conditions comparable to those of other education workers.

20

The school, as public property, must put its facilities and equipment at the service of the population.

Time outside of school hours and working hours is no longer the property of the individual as it used to be when Québec was largely rural. Free time has gradually become the object of a flourishing business, and the utilization of this free time has become a tool to condition people according to the values of business.

We believe that the organization of an individual's free time should not be left up to those who want to make profits from it. This free time should be used to liberate, educate and develop the individual.

Use collective property

Left to the mercy of profiteers, the individual can do nothing. S/he must organize and unite; the promotion of the interests of the majority can only be promoted collectively. In this sense, despite the fact that they are collective property, public facilities are under-utilized. And when they are used, we have to look at who uses them and to what ends.

It seems to us that these facilities should be organized according to certain social priorities: for example, continuing education.

Among all the facilities owned by the state, certains ones, like schools, could be used much more.

The school is not just a social institution that provides a basic education to all children. The school is also a place, a service centre for the neighbourhood or for the town. The suggestions that follow should be adapted, since, in a number of areas, real efforts have been made to allow the collectivity to profit from the collective facilities that schools offers. Elsewhere, however, we note that:

1. even if the system of polytechnical schools has provided many services to the community, many expensive facilities that ought to be at the service of the public (libraries, gymnasia, swimming pools, workshops) are under-utilized;
2. the school is open for the children from 8 in the morning until 4 in the afternoon, but, with a few exceptions, its facilities remain unused for the rest of the time;
3. community organizations and adults have little access to the services that the school could offer them.

Make the school's resources accessible to the population

Schools should put their facilities and equipment at the service of the population:

1. schools must, in addition to their role in basic education, become cultural and recreational centres at the service of the population;
2. its technical, athletic and cultural equipment as well as its facilities must become accessible and free of charge outside regular school hours;
3. schools must adopt and put into practice a policy encouraging the use of the available resources.

21

Just as there was no real obstacle to making secondary education universal, in 1982), neither is it impossible to make basic education up to Secondary V universal today. On the contrary. The advances made in knowledge, on the one hand, and, on the other hand, the acquisition of this knowledge by the majority of people, make it essential, and our collective resources as well as the material development achieved by our society make it possible.

Even if we propose profound transformation in content, in teaching methods, in values, such a democratization is only possible if it is accompanied by a real economic, social, cultural and political democratization of Québec society, since the school's basic problems all have their roots in society itself.

Some principles for us to put into practice

Some may say that it is impossible to make basic education universal up to Secondary V. If they are talking about doing it over night, they are right. What we are saying, and this is the aim of this draft proposal, is that, since the objective can be realized, we must look to create the conditions necessary to its realization.

For a number of years, we have been denouncing the role of schools and the consequences of this role. Today, we are proposing a set of actions that will allow us to correct a number of these as well as furthering our objective of putting schools at the service of the majority. (cf. Part D)

We have to act on three levels. First of all, in our classrooms. Every education worker who shares the basic principles of this proposal should, beginning right now, do everything possible to put them into practice every day. The suggestions that follow (Part D) can be used as a guide to this action.

Obtain the necessary resources

Secondly, we have to fight to obtain the means and the necessary resources to accomplish these proposals. During the upcoming negotiations, and afterward, we should base our position on this proposal and put forward demands that can help us achieve our objectives.

If we claim to want to transform education, it would be illusory to only transform schools, which are only one of the instruments of education in our society.

Go beyond the school

All by itself, the school cannot radically transform situations that depend more generally on social and political conditions outside of its field of action. This is one of the most important aspects of the question: the accomplishment of this platform requires decent living and working conditions for all Québécois. We must therefore fight in solidarity with other workers against the roots of academic inequalities – social inequalities.

It is certainly not the schools that create under-paid jobs, that maintain poverty in the midst of such wealth, that cause unemployment or welfare. However, these are the very problems that have a major effect on the academic situation of many students.

Some would claim that the means to assure everyone an equitable standard of living do not exist. This is a myth that has been carefully constructed by the powers that be. In its report on poor children in Canada, the Canadian Welfare Council reminded the federal government that its last budget proved the contrary. «A guaranteed annual income that would eliminate poverty in Canada would cost about the same as your proposed tax deductions: deductions of $1,000 in interest or in dividends, registered rental savings plans or retirement plans, rebates in the taxes of those who are already rich enough to pay them... those who receive the most are those who need it the least !!! Such a solution would not fundamentally resolve the problem, but this report has the advantage of pointing out that the present government is, in fact, opposed to a new distribution of wealth that might be in favour of the workers.

In summary

The struggle of education workers, of their union and of the CEQ must therefore be oriented on both social and union levels toward:

a) the gradual acquisition of the means necessary to the accomplishment of this proposal for schools,

b) the transformation of the socio-economic conditions that block the development of the majority of children, that maintain exploitative social relationships between people, that force schools to become a tool at the service of a minority;

c) the adoption of a platform for society and the search for a political instrument that can assure its realization.

D Implications Demands

This part will discuss two aspects:

a) the expression of the contents of this platform in the form of demands and implications should permit further illustration and clarification;

b) furthermore, the action program proposed should lead us to consider the means by which it is to be put into practice while at the same time allowing us to assess how far we have to go.

However, the implementation of such a proposal presupposes:

a) changes in attitudes;

b) winning working conditions for education workers that will allow it;

c) the continuation of the struggle to improve the socio-economic conditions of workers, since the education system cannot, all by itself, radically transform situations that largely depend on social and political conditions outside its field of action.

The implications are presented here in the framework of education workers' union demands as well as political and social demands. In no way should this section be considered exhaustive.

1. IMPLICATIONS FOR THE EDUCATION WORKER

This draft of the platform proposes a different kind of school that would reduce inequalities and would respect the right of all Québécois to a basic education. This draft should, first of all, be understood and supported by the largest possible number of education workers, so that they can put some aspects into practice, adopt certain attitudes and continue to discuss the draft with other education personnel as well as with other workers.

We believe that, in every union, local or federation, the establisment of a permanent working and animation committee would provide a necessary tool that would make possible:

- the sensibilization of the greatest number of education workers to this draft of the platform;
- the continuation of the consciousness-raising of education workers to the causes of the problems in schools;
- encouraging education workers to think about their daily practices and about the development of practices and attitudes that go along with the spirit of this draft;
- the creation of new tools to improve the gathering of information and the methods of analyses that clarify content, permit evaluation and assure correction of problems;
- the completion and clarification of this draft of the platform.

1.1 Knowledge of Reality

Every education worker who shares the basic principles of this draft of the platform should endeavour to better understand the academic and social realities in which s/he lives. Such efforts should, preferably, have a collective framework. We put forward the following possibilities as suggestions:

a) contact the people in charge of local community childcare centres to find out about the problems that threaten their survival, to find ways to help them survive while, at the same time, fighting for the establishment of public childcare centres;

b) establish, in collaboration with the workers of the neighbourhood, what the creation of full-time childcare centres, kindergartens and maternal centres should offer to families;

c) in collaboration with the unions concerned, analyze the principal characteristics of the jobs offered in the milieu, the main industrial sicknesses, possible accidents at work, etc.;

d) inform education workers of the principal decisions that affect the milieu, of the interests at work, etc... so that this information can be used in schools;

e) do an analysis of the causes of academic drop-outs and of slow learning;

f) set up activities adapted to local conditions (cf. Section 10);

g) organize an information and animation campaign on the role of tests and certain pedagogic methods, etc.;

h) oppose all new methods of teaching or new forms of pedagogic organizations that do not correspond to the interests of the workers;

i) fight against all utilizations of I.Q. tests and the so-called predictive tools, that have the effect of classifying and eliminating children;

j) develop tools that will allow education workers to understand the socio-economic conditions of the students under their responsibility, tools that will allow them to establish the relationships between these conditions and the academic situation of their students. Based on these analyses, encourage thought and discussion on the possible transformation of each individual, given new conditions;

k) revalorize manual work by showing the necessary role it plays in society and its role in every balanced education; explain the reasons for its devalorization and the consequences of this inside and outside the school;

l) challenge the values conveyed by the present schools; base your arguments on the list in Section 13;

m) work in collaboration with parents; inform them of the dead-ends, such as the waiting classes, the short vocational stream, the translation of simple learning difficulties into slow learning; remind them of the students's future living conditions: exploitation, minimum wage, unemployment, welfare, etc.;

n) make education workers, parents and students aware of the importance of making evaluation an integral part of the learning process;

o) debate the proper role of kindergartens: it should not attempt to prematurely teach children;

p) oppose all form of exploitation of apprentices; (Section VII);

q) encourage a policy of maximum utilization of the school's facilities;

r) collectively reexamine the codes of conduct, written and unwritten, that exist in

schools, with the perspective of establishing rules that would allow students to gradually regain their autonomy.

a) fight to make religious instruction the responsibility of the churches, by:

- informing the students of their right to be exempt from religious instruction, thoroughly explain the conditions for exemption;
- making people aware of the undue pressures that threaten job security, pressures on the job, pressures that flow from this aspect of academic life (e.g. the refusal to allow students to be confirmed because their teacher is not a churchgoer, or the letter of reprimand to a French teacher who would not agree to forego her/his teaching period in favour of a penetential ceremony...);

i) continue to discuss the analyses made by the CEQ since 1970 and collaborate in the analysis of other aspects of the ideological role of the schools and of teaching;

ii) put the schools in touch with reality. Schools generally have a tendency to abstain from social conflicts; on the contrary, we must begin to analyse them and see their relevance to our teaching;

v) begin to make an inventory of the private schools that exist in the area, discover the reasons that lead students to register in them as well as the reasons that cause students who are already registered in private schools to re-register in public schools.

1.2 Concurring Practice and Attitudes

In addition to these various suggestions for an analysis and a better understanding of reality, each eduction worker must profoundly revise her/his own attitudes and reconsider her/his actions:

a) develop pedagogic practices that conform to the projected objectives;

b) favour behaviour and attitudes that develop a sense of belonging to a collectivity, solidarity, team spirit (encourage team work, mutual help, etc...);

c) link the acquisition of theoretical knowledge to the discovery of an aspect of daily reality;

d) assist in the establishment of autonomous organizations of students;

e) encourage the autonomy of student groups as groups (collective emulation);

f) adopt an open-door policy towards parents, and elaborate for them an information policy that includes at least three aspects:

- the difficulties encountered by the student,
- the knowledge that she/he is acquiring,
- her/his degree of integration in the collective work of the group;

g) integrate evaluation into the process of learning as an important stage in this process;

h) avoid any action that might make the student feel guilty or rejected: do not get rid of problem students, do not use evaluation as a means of eliminating students, etc.

2. IMPLICATIONS ON THE UNION LEVEL

The following are some of the means that will allow us to put schools at the service of the majority to a greater extent:

2.1 We must obtain more resources

a) the number of students per resource person must be decreased (all categories of education workers are concerned here);

b) the ratio of non-teaching staff to students should be clarified; we need many more workers in this category;

c) additional resources must be allocated in order to assure teachers all the help necessary to give students with learning difficulty needed assistance;

d) libraries must be better equipped (especially in elementary schools) and the necessary resources provided, in the area of animation as well as for the classification and maintenance of books;

e) adult education teachers must have working conditions comparable to those of other educational workers;

f) schools must be open to all outside of class hours, the necessary resources must be allocated (i.e. recreation workers) so that new services can be offered;

g) education workers must have easy acess to facilities and quality equipment;

h) a system of full-time kindergartens and prekindergartens must be established.

2.2 The education worker must be able, through her/his collective agreement, to have a margin of manoeuvre, i.e.:

a) the return of the responsibility for an integral part of learning, evaluation, to the hands of teachers and non-teaching professional staff;

b) the recognition that the control of lateness, absence and student movement is outside of any general, pre-established system;

c) the freedom of teachers to exercice their functions outside of the limits of authorized programs; these programs are guidelines and cannot claim to cover all the content transmitted by schools;

d) recognition of the fact that an education worker can determine:
   - her/his tools of work,
   - her/his teaching methods,
   - her/his methods of evaluation;

e) greater latitude vis-à-vis institutional hours and student schedules;

f) the negociation of the content of regulation No. 7 if the collective agreement must refer to it.

2.3 The collective agreement must provide for anti-discrimination clauses:

a) until such time as religious instruction is the responsibility of the churches, the collective agreement must recognize the right of exemption from religious instruction for teachers (in the elementary schools in particular) without any reprisals;

b) eliminate all elements from the collective agreement which discriminate principally against women; this discrimination often takes the form of different working conditions for elementary teachers (where the majority of teachers are women);

c) win protection against any reprisals or discrimination that might be used against education workers who have participated in social and consciousness-raising activities of her/his students, activities which might cause some to complain (cf. Card 10).

d) win the demand that after a reassignment, all protection be safeguarded regarding legal qualification.

2.4 The agreement must cover, among other things:

a) educational leaves: study sessions, conventions, union education and pedagogical research;

b) forms of professional development of teachers that do not appear in the present framework offered by recognized institutions;

c) the right to a paid maternity leave that preserves all the rights of the union member, including those concerning her assignment;

d) child-care centres for education workers, at the place of work;

e) we must demand the number of days necessary to plan the integration of activities and organize pedagogical research during the school year;

f) we must obtain the human resources required to assure the correction of the shortcomings or deficiencies noted during the student's evaluation;

g) the functions of substitutes and teachers on the waiting list;

h) conditions that allow the reintegration of so-called slow-learners;

i) the non-hierarchical distribution of tasks;

j) a reduction of the gaps in wages and working conditions for all education workers.

3. IMPLICATIONS ON THE POLITICAL AND SOCIAL LEVEL

Schools do not necessarily give birth to the problems and injustices that appear there; these are rather the reflection of problems and injustices that exist outside the schools.

The majority cannot obtain a higher level of development unless the political, social and economic conditions allow them to.

3.1 Demand immediate measures

It is for this reason that the CEQ through all its affiliates must demand that measures be immediately taken to fight against the multiple causes of social segregation and selection. To attain this, the CEQ must elaborate a plan for society in which the economy is not based on the private ownership of the means of production. In the short term, however, the CEQ must, for example:

a) demand the establishment of a guaranteed minimum income;

b) demand a housing policy that would:

- impose a restrictive tax on land speculation as an immediate measure to slow down increases in the cost of housing;
- subsidize home-owner loans or mortgage interest rates in order to make property ownership more accessible and to stimulate the construction of houses;
- establish land banks and develop public property housing;
- immediately freeze all demolition of houses that are still livable or that can be renovated, except in cases of public interest;

- maintain the application of the rent control law on all lodgings, including those that have been built during the last five years;

c) demand the abolition of finance companies;

d) demand the establishment of a full system of prescription insurance;

e) continue the fight for maternity leaves and free child-care centres;

f) collaborate with the other union centrals to demand the right of workers to paid education leave during working hours, paid for by the employer;

g) etc.

3.2 The CEQ must continue to denounce the causes of the present situation

a) We must re-emphasize the idea that economic planning must be done by the state and not left to the anarchy of business;

b) we must denounce the advertising of the consumer society and analyse the general role of the media: we must, for example, expose the flagrant contradiction that exists when a government collects 2% taxes on the fruit of advertising in order to refute this same advertising ...;

c) we must fight against the purchase of the right to pollute (fines) that certain companies seem to find very convenient;

d) along with the other Centrals, we must denounce industrial diseases, accidents in places of work and the lack of preventive education;

e) we must continue to watch and criticize the fiscal policies in terms of the workers' interests;

f) we must aim, by all means possible, to extend the unionization of workers in order to lessen their exploitation;

g) we must collaborate with the other Centrals to try to decrease the wage gap that exist between manual and intellectual workers;

h) we must denounce the present rising rate of unemployment, clearly explain its causes and explain the effects of this situation on the students' desire to learn and their orientation;

i) we must denounce the fact that the current economic crisis puts the worker even more at the mercy of business, and explain the mechanisms and the causes of this crisis.

3.3 Continue the work we have started

It is equally important that the CEQ continue the work begun by the elaboration of the draft of the platform. In this framework, the CEQ must, among other things:

a) maintain a working and animation group that will, in collaboration with the affiliates, continue the work already begun;

b) demand a revision of programs in order to provide a better quality education for the majority;

c) refuse national examinations other than those aimed at a re-adjustment of overall objectives or content of education;

d) denounce the censorship we find in the forced withdrawal of manuals used in history and the attacks on philosophy courses that were «indoctrinating» students;

e) demand the nationalization of school book publication and its socialization (i.e. production cooperatives);

f) at all levels, with the help of its member unions, become the promoter of a radical revision in the programs of continuing education in order to better serve the deep aspirations and the real needs of the workers;

g) demand continuing education entirely paid for by the state which gives priority to those who do not have a basic education and encourages collective promotion;

h) once the platform is adopted, defend it publicly and work for its realization.

4. CONCLUSION

These few remarks can only outline the implications of this draft of the platform. What we have to keep in mind is the necessity of transforming schools at the same time as we fight to assure the socio-economic conditions necessary to make equal opportunity possible in the academic world.

bibliography

Béland, Paul, **L'école privée et la démocratisation: sélection et processus**, communication présentée au Congrès de l'ACSALF, mai 1977, 24 p.

CEQ, **L'école au service de la classe dominante**, Québec, 1972, 40 p.

CEQ, **Ecole et luttes de classes au Québec**, Québec 1974, 160 p.

CEQ, **Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière**, Québec, avril 1975, 76 p.

CEQ, **La situation de l'enseignement privé au Québec**, Québec, 1975, 187 p.

CEQ, **Le développement économique au service du peuple québécois**, Québec, mai 1977, 98 p.

CEQ, **Le Livre vert, vers quoi au juste?** Québec, décembre 1977, 70 p.

Charbonneau, Yvon, **La défense de l'école publique, c'est aussi l'affaire des élus du peuple**, Québec, mai 1977, 4 p.

Commission des droits de la personne, **Déclaration sur le droit à l'exemption de l'enseignement religieux**, 16 février 1978, 6 p.

Conseil national du bien-être social, **Les enfants pauvres**, Ottawa, mars 1975, 48 p.

C.S.E. **Le Collège, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial**, Québec 1975, 185 p.

Esande, Claude, **Les classes sociales au CEGEP**, Parti pris, Montréal, 1973, 278 p.

FCSCQ, **Orientations pour le développement du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage**, Québec, 1976.

Freire, Paulo, **Pédagogie des opprimés**, Ed. du Cerf, Paris, 1974.

GFEN, **L'échec scolaire, doué ou non doué?**, Ed. Sociales, Paris, 1974, 333 p.

Juquin, Pierre, **Reconstruire l'école**, Ed. Sociales, Paris, 1973, 126 p.

La documentation française, **L'inné et l'acquis: relance du débat sur l'intelligence**, no 319, 16 septembre 1977.

Lefebvre Girouard, Astrid, **L'appauvrissement des petits salariés**, CSSMM, mars 1978.

Lurçat, Liliane, **La maternelle: une école différente?**, Paris, Ed. du Cerf, 1976, 155 p.

Lurçat, Liliane, **L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire**, Ed. du Cerf, Paris, 1976, 150 p.

Massot, Alain, **Cheminements scolaires du Secondaire V à l'Université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel**, communication présentée au congrès de l'ACSALF, mai 1977, 36 p.

MEQ, **L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert**, Québec, 1977, 32 p.

Politzer, Georges, **Principes élémentaires de philosophie**, Editions Sociales, Paris, 1975, 286 p.

Rosenthal Robert, Jacobson Lenore, **Pygmalion à l'école**, Paris, Casterman, 1971, 292 p.

Sciences et Avenir, **Enseignement et société**, numéro spécial hors série no. 20, 1977, 98 p.

Sciences et Vie, **Génétique et anthropologie**, numéro spécial hors série no. 120, 1977, 162 p.

Seve, Lucien, **Marxisme et théorie de la personnalité**, Ed. Sociales, Paris, 1974, 598 p.

SGEN-CFDT, **L'école de A à Z**, mai 1975, 94 p.

SNI-PEGC, **L'école fondamentale**, Sudel, Paris 1977, 144 p.

Tort, Michel, **Le quotient intellectuel**, Maspero, Paris, 1974.

Document reçu par le 25ième Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec

Novembre 1978 – D-7471-A

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8970832
Centre d'intérêt: 110

Centrale de l'enseignement du Québec.

Pour une école de masse à bâtir maintenant : proposition d'école : un projet CEQ / Centrale de l'enseignement du Québec. -- [Sainte-Foy] : La Centrale, 1978.
iv, 69 p. ; 27 cm.

Titre de la couv. "Document reçu par le 26e Congrès de la Centrale de l'enseignement du Québec" -- P. [4] de la couv. Publ. en anglais ss le titre: Pour une école de masse à bâtir maintenant : blueprint for an education system. Code: D-7471-A. Code: D-7471. Bibliogr.: p. 68-69.

Descripteur(s): Innovation en éducation • Projet • Réforme scolaire • Ecole publique • Rôle de l'école • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Il s'agit du projet de redéfinition de l'école publique québécoise soumis au congrès de la CEQ de 1978. Ce document constitue un instrument de travail et d'animation pour la réflexion et la discussion. On présente d'abord la proposition d'école qui consiste en 21 énoncés. Chacun d'eux est par la suite repris pour une réflexion plus approfondie. Sont ensuite présentées quelques implications du projet en fonction: du travailleur de l'enseignement, de revendications syndicales, de revendications politiques et sociales.

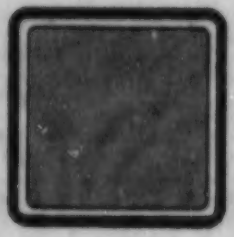
Type de document: m

897083

POUR UNE ÉCOLE DE VIE À VIVRE MAINTENANT

PROPOSITION D'ÉCOLE

UN PROJET



message du bureau national

Ce projet de plate-forme découle d'une décision du Congrès 1976; cette décision se lisait comme suit:

"9. a) Que la CEQ lance une campagne de défense de l'école publique.

b) Que la CEQ, dans le cadre de sa lutte pour une école au service des travailleurs, dénonce auprès des travailleurs de l'enseignement, des parents et du public en général, le maintien d'un système parallèle et privé, subventionné par les taxes d'une majorité de travailleurs au détriment d'un financement adéquat de l'école publique.

c) Qu'afin de combattre la fuite des capitaux vers le secteur privé d'enseignement, le Congrès mandate le Conseil général d'établir un projet de mobilisation des travailleurs de l'enseignement et des parents pour lutter contre la dégradation des services publics.

d) Qu'à cette fin, le Congrès mandate le Conseil général d'établir un projet de plate-forme concernant l'école publique québécoise, projet soumis pour adoption au congrès de 1978."

Voilà qui détermine l'origine du projet; pour en retracer le cadre et l'esprit, il faudrait remonter beaucoup plus loin dans le temps. Car le projet d'école CEQ s'inscrit dans un processus amorcé dès 1970; qu'il nous suffise donc de référer globalement aux décisions des 23e, 24e et 25e Congrès de la CEQ.

L'importance d'un projet d'école, pour une centrale regroupant majoritairement des travailleurs de l'enseignement, mérite d'être soulignée.

Il appartient à la CEQ de contribuer à la définition de l'école, d'abord parce que pour la plupart nous vivons quotidiennement l'école, ensuite parce que solidaires des autres travailleurs, il nous importe que l'école les serve mieux qu'actuellement.

Un tel projet, une fois discuté, accepté, adopté, permettra d'éclairer tant nos demandes syndicales que nos interventions publiques et nos revendications sociales; ses grands principes pourront également se traduire par une remise en question de nos pratiques scolaires quotidiennes, le tout dans une vision claire de cette école à venir.

Se donner un projet d'école, c'est se donner une garantie d'une action plus unifiée; c'est se donner un cadre de référence qui permettra de mieux lier nos différentes revendications.

Mais l'élaboration d'un projet d'école qui se veut un élément de solution aux problèmes réels implique nécessairement une meilleure compréhension de la réalité vécue quotidiennement à l'école. Nous serons ainsi conduits à approfondir nos analyses du rôle et des finalités de l'école actuelle. Ces analyses ont fait l'objet de nombreuses publications depuis 1970, à la CEQ comme ailleurs. On peut toutefois s'interroger sur la diffusion réelle qu'elles ont connue.

La poursuite de notre réflexion sur l'éducation est d'autant plus nécessaire que le Livre vert a déçu les travailleurs de l'enseignement. Malgré certaines orientations qui leur conviennent, l'ensemble des "redressements" suggérés par le Livre vert ne leur semble pas pouvoir résoudre les problèmes majeurs de l'école publique.

Notre projet de redéfinir l'école prend ici toute son importance. Et étant donné ses implications sur les politiques d'avenir de la Centrale, sur nos revendications syndicales et politiques, notre objectif doit être que ce projet soit discuté par l'ensemble des travailleurs de l'enseignement. C'est ce à quoi nous invite le Congrès 1978 par les résolutions suivantes:

23. Que le Congrès 1978 reçoive la plate-forme proposition d'école comme document de travail, à l'exception de la fiche 21 qui ne doit pas en faire partie.

24. Que le Congrès 1978 reporte l'adoption d'une plate-forme globale CEQ sur l'école publique au Congrès de 1980.

25. Que d'ici là

    a) la CEQ lance, à l'automne 1978, à partir du document proposition d'école considéré comme instrument de travail et d'animation, une vaste opération de réflexion, de discussion et de consultation auprès de l'ensemble des membres des syndicats affiliés à la Centrale;

    b) parallèlement à l'opération consultation, le document proposition d'école soit complété par l'élaboration de dossiers dont:
    - la formation des travailleurs de l'enseignement
    - les politiques d'intégration à la communauté francophone: classes d'accueil...
    - la participation des parents
    - le perfectionnement des travailleurs de l'enseignement
    - la gestion scolaire
    - le financement scolaire
    - l'éducation permanente
    - l'enseignement professionnel
    - la formation professionnelle
    - le rôle du secteur soutien et son intégration dans une école renouvelée;

    c) la CEQ prenne les mesures nécessaires pour que le Congrès de 1980 puisse se prononcer sur un volet de la plate-forme de l'école qui porterait sur les niveaux collégial et universitaire, en étroite collaboration avec les sections concernées.

26. Que la CEQ s'assure d'un lien étroit entre les opérations négociation et proposition d'école dans le sens que la proposition d'école respecte nos revendications pour la défense des acquis et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais que pour la négociation en cours (1979), les liens soient faits sur la base des résultats de la consultation de mai et celle de l'automne 1978.

27. Il est résolu qu'au niveau des moyens:

    a) le document proposition d'école soit distribué à chacun des membres des affiliés de la Centrale;

    b) la CEQ maintienne et/ou mette sur pied les équipes de travail nécessaires à l'animation et au parachèvement de cette proposition d'école;

c) que dans leur plan d'action les syndicats et les sections soient invités à accorder au projet d'école toute l'attention et les moyens nécessaires à l'accomplissement de l'opération;

d) qu'il y ait concertation au niveau de la Centrale pour favoriser l'accomplissement de cette opération chez les affiliés.

28. Que d'ici 1980 le public, en particulier les organisations de parents, les organisations d'étudiants, les organisations de travailleurs et les groupes populaires, soit sensibilisé à l'importante consultation qui se mène dans nos rangs.

29. Il est résolu que la CEQ réaffirme et organise la lutte contre les mesures de rentabilisation qui se font sur le dos des travailleurs de l'enseignement et des étudiants et contre toutes les mesures visant à brimer la liberté d'expression et d'opinion dans le milieu de l'enseignement.

Cette plate-forme n'est donc pas figée, elle n'a pas non plus la prétention de tout couvrir. Le Congrès a d'ailleurs demandé de compléter les 21 énoncés soumis à la discussion.

Il vous revient dès cet automne d'en discuter, de l'enrichir de vos réflexions, de vos opinions, de vos expériences. Nous vous invitons à vous impliquer dans ce débat avec sérieux, avec enthousiasme et, pourquoi pas, avec imagination, et à vous associer étroitement à la démarche de votre syndicat ou de votre section.

Quant à nous, à la Centrale, nous verrons à associer à notre réflexion d'autres organisations de travailleurs, les groupes populaires de votre région, les organisations de parents et les associations étudiantes.

table des matières

A. Avant-propos 1

B. Introduction 3

C. Proposition d'école 4

1. Ce projet découle des analyses faites par la CEQ 7
2. Ce projet ne couvre pas tous les niveaux d'enseignement et ne traite pas de tous les sujets 10
3. L'école et la structure scolaire doivent être non confessionnelles 12
4. L'école privée ne doit plus être subventionnée à même les fonds publics 15
5. Le développement des hommes est lié aux conditions qui les entourent 17
6. L'école doit adopter une pédagogie de masse 21
7. Il faut généraliser et élargir l'éducation préscolaire 23
8. Le niveau élémentaire-secondaire doit être autonome par rapport aux niveaux supérieurs d'enseignement 25
9. Le développement actuel exige une formation de base de niveau Secondaire V 27
10. Dans le cadre de la formation de base, les objectifs et contenus sont les mêmes pour tous et sont ordonnés à la découverte et à la transformation de la réalité 29
11. La préparation immédiate à un métier relève de Secondaire VI 39
12. La formation de base sera d'un niveau supérieur à celle que reçoivent présentement la majorité des enfants 41
13. Les valeurs véhiculées par l'école doivent prendre en compte le vécu et les intérêts des travailleurs 43
14. L'évaluation est un acte pédagogique important qui doit s'intégrer au processus d'apprentissage 45
15. L'action des travailleurs de l'enseignement concernés par l'orientation prend une nouvelle dimension 47
16. La recherche de l'autonomie pour les étudiants doit être à la base des rapports sociaux existant dans l'école 48
17. Des mesures de soutien réduiront le nombre d'enfants inadaptés aux handicapés physiques et mentaux 51
18. L'édition du manuel scolaire doit être nationalisée et socialisée 53
19. Tout individu a le droit de s'éduquer tout au long de sa vie 55
20. L'école doit mettre ses locaux et ses équipements au service de la population 57
21. Il serait illusoire de transformer uniquement l'école si on prétend transformer l'éducation 58

D. Implications, revendications 60

E. Bibliographie 68

table des matières

A. Avant-propos 1

B. Introduction 3

C. Proposition d'école 4

1. Ce projet découle des analyses faites par la CEQ 7
2. Ce projet ne couvre pas tous les niveaux d'enseignement et ne traite pas de tous les sujets 10
3. L'école et la structure scolaire doivent être non confessionnelles 12
4. L'école privée ne doit plus être subventionnée à même les fonds publics 15
5. Le développement des hommes est lié aux conditions qui les entourent 17
6. L'école doit adopter une pédagogie de masse 21
7. Il faut généraliser et élargir l'éducation préscolaire 23
8. Le niveau élémentaire-secondaire doit être autonome par rapport aux niveaux supérieurs d'enseignement 25
9. Le développement actuel exige une formation de base de niveau Secondaire V 27
10. Dans le cadre de la formation de base, les objectifs et contenus sont les mêmes pour tous et sont ordonnés à la découverte et à la transformation de la réalité 29
11. La préparation immédiate à un métier relève de Secondaire VI 39
12. La formation de base sera d'un niveau supérieur à celle que reçoivent présentement la majorité des enfants 41
13. Les valeurs véhiculées par l'école doivent prendre en compte le vécu et les intérêts des travailleurs 43
14. L'évaluation est un acte pédagogique important qui doit s'intégrer au processus d'apprentissage 45
15. L'action des travailleurs de l'enseignement concernés par l'orientation prend une nouvelle dimension 47
16. La recherche de l'autonomie pour les étudiants doit être à la base des rapports sociaux existant dans l'école 49
17. Des mesures de soutien réduiront le nombre d'enfants inadaptés aux handicapés physiques et mentaux 51
18. L'édition du manuel scolaire doit être nationalisée et socialisée 53
19. Tout individu a le droit de s'éduquer tout au long de sa vie 55
20. L'école doit mettre ses locaux et ses équipements au service de la population 57
21. Il serait illusoire de transformer uniquement l'école si on prétend transformer l'éducation 58

D. Implications, revendications 60

E. Bibliographie 68

avant-propos

1. DÉFINIR UNE ÉCOLE N'APPARTIENT PAS QU'AUX TRAVAILLEURS DE L'ENSEIGNEMENT

Définir un projet d'école ne concerne pas que la CEQ.

L'école étant un instrument de promotion collective, un projet d'école ne peut être le seul fait des travailleurs de l'enseignement.

Il va de soi que les parents, les travailleurs en général, les étudiants se doivent de s'exprimer sur l'école, surtout à un moment où celle-ci est remise en question.

Il est normal cependant qu'elle y apporte toute sa contribution.

Il n'est cependant pas contradictoire de voir la CEQ élaborer une proposition d'école: ses membres sont sur la brèche, ils ressentent les remous que connaît la société québécoise, ils se sentent une responsabilité vis-à-vis cet instrument privilégié qu'est l'école.

Il faudra s'ouvrir à d'autres interlocuteurs.

La présente proposition d'école doit d'abord être débattue entre nous, mais tout normalement, il faudra convenir d'en discuter avec ces autres interlocuteurs que sont les parents, les étudiants et les organisations de travailleurs.

2. UN CADRE DE TRAVAIL

Lien école-société.

L'école s'analyse en relation avec la société. Un projet d'école s'insère ainsi, normalement, dans un projet de société.(1)

Or, si la CEQ a critiqué la société capitaliste, elle n'en a pas pour autant précisé son projet de société. Nous avons quand même un certain cadre, établi à l'analyse des diverses positions de la Centrale:

Cadre de référence utilisé pour ce travail.

a) la CEQ critique un système basé sur la propriété privée des moyens de production;

b) elle dénonce les rapports sociaux qui en découlent et qui se traduisent par l'existence de classes sociales;

c) elle préconise de nouvelles valeurs: solidarité, esprit critique, égalité, etc;

d) elle veut que l'école soit davantage au service de la majorité, les fils de travailleurs.(2)

---

(1) Un projet de société réfère, au mot le dire qu'un projet d'école, à un projet écrit qui définirait plus précisément le type de société souhaité.

(2) Fils de travailleurs: expression désignant les enfants d'ouvriers, d'employés de service, de chômeurs, d'assistés sociaux, etc., en somme de ceux et celles qui ne font partie ni de la grande ni de la petite bourgeoisie. Ils représentent environ 60% des enfants à l'élémentaire.

C'est à partir de ces positions que le présent projet de plate-forme est formulé.

Ce cadre est trop étroit pour pouvoir traiter de certaines questions.

L'absence d'un projet défini de société se fait particulièrement sentir, on le comprendra, lorsqu'il s'agit de traiter de questions comme la gestion, le financement, et même la place des parents dans l'école (cf. fiche 2).

Cette absence se fait également sentir lorsque nous traitons des aspects qui débordent l'école. En fait, les causes majeures des problèmes constatés à l'école n'originent pas de l'école elle-même, mais de l'ensemble du système social.

Il faut élargir ce cadre.

Voilà, il nous semble, deux raisons majeures pour lesquelles la CEQ devra se donner un projet de société, ou adhérer à un projet qui pourrait lui convenir, si elle veut vraiment préciser son projet de plate-forme sur l'éducation.

introduction

Une centrale syndicale n'est pas le gouvernement.

Avant d'aborder l'étude de ce projet de plate-forme sur l'école, il nous importe de dissiper une illusion: celle d'espérer implanter demain matin un projet d'école que nous aurions ensemble défini. Il nous faut rappeler ici qu'une centrale syndicale n'est pas le gouvernement, que nous ne disposons ni du pouvoir politique ni de l'ensemble de l'appareil d'état pour appliquer des mesures que nous jugerions essentielles à l'amélioration de l'école.

Une centrale développe des projets collectifs.

C'est en tant que membres d'une centrale syndicale, en tenant compte des limites de l'action syndicale, mais en tenant compte également des objectifs qu'elle se doit de poursuivre face aux injustices que nous constatons, que nous nous devons d'établir ce projet collectif.

L'objectif.

Un tel projet se doit de recevoir l'adhésion du plus grand nombre possible afin qu'il puisse éclairer nos revendications syndicales, nos pratiques quotidiennes et nos interventions publiques. Ce sont là les modalités d'intervention dont dispose une centrale syndicale pour amener les transformations que ses membres souhaitent. C'est dans cet esprit que nous vous invitons à discuter des pages qui suivent.

Ce projet vous est présenté sous une forme simple:

Remarques sur la forme.

A. le projet de plate-forme proprement dite qui consiste en une série d'énoncés qui se veulent un tout;

B. par la suite, chaque énoncé est repris pour une réflexion que nous avons poussée jusqu'où nous l'avons pu; c'est à vous d'écrire le reste.

Une modalité de travail parmi d'autres.

Nous croyons que l'ouvrage peut s'étudier de plusieurs façons, mais nous vous suggérons celle-ci:

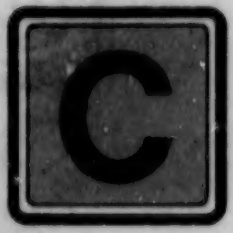
1. lecture du projet de plate-forme proprement dite (21 énoncés); discussion, remarques;

2. étude des fiches une à une. Les participants à une session, ou à un comité d'étude, devraient prendre connaissance du document avant de se retrouver en groupe de travail: le document est d'une part volumineux, et d'autre part, les liens existant entre les fiches sont susceptibles d'enrichir le débat sur l'une ou l'autre d'entre elles.

L'ÉQUIPE-ÉCOLE
Nicole Tremblay Huot, Jocelyn Berthelot, Adrien Roy

Nous remercions les travailleurs de l'enseignement qui, réunis en sessions provinciales ou individuellement, ont apporté leur quote-part dans l'élaboration du document. Par ailleurs, il aurait été difficile d'en finir n'eût été du coup de pouce que nous ont fourni les équipes de formation, de condition féminine et du Service des communications de la Centrale.

La réalisation de ce document n'aurait pas été possible sans le travail de Francine Samuel, Louisette St-Onge et Lise Grenier, ou encore, celui du cadre de reprographie.



proposition d'école

1. Ce projet de plate-forme sur l'éducation découle des analyses effectuées par la CEQ ces dernières années et qui ont permis de démontrer le rôle que joue de fait l'école dans notre société, révélant ainsi des réalités que le pouvoir tend à camoufler. Ces analyses ont permis de démontrer la relation existant entre l'origine sociale des étudiants et leur situation scolaire, le rôle idéologique que joue l'école, etc.

2. Il ne couvre pas tous les niveaux d'enseignement, et n'en est pas un où l'école est décrite virgule par virgule, bout par bout. Ce projet concerne surtout l'élémentaire-secondaire et présente des grandes lignes à discuter. C'est dire qu'il est une ébauche à compléter et à modifier au cours des prochaines années.

3. L'éducation est un service public sous la responsabilité de l'Etat et elle doit être respectueuse du pluralisme idéologique existant dans notre société. L'école, de même que la structure scolaire, doivent donc être non confessionnelles. L'enseignement religieux devient la responsabilité des Eglises; mais l'école peut toutefois faciliter aux enfants l'accès à cet enseignement.

4. L'école est un instrument de promotion collective, c'est à ce titre qu'elle doit être financée par l'Etat. Cet instrument ne saurait être la propriété de quelques privilégiés. Le moins que l'on puisse exiger dans le contexte actuel est que l'école privée ne soit plus subventionnée.

5. La conception de la personne sur laquelle repose ce projet reconnaît que la réalisation du plein épanouissement des individus dépend en grande partie des conditions socio-économiques des familles et des conditions qui se vivent à l'école. Elle rejette toute conception qui soutient que les possibilités de développement des individus sont déterminées dès la naissance, qu'elles sont innées.(1) Au contraire, elle reconnaît que tout au long de son développement l'individu se transforme à condition qu'il soit placé dans des conditions favorables pour ce faire.

6. L'acte pédagogique est une pratique sociale en ce sens qu'il s'élabore à partir d'êtres en relation. Cette pratique s'appuie sur une conception de la personne. La pédagogie qui découle de la conception de la personne présentée dans la plate-forme en est une de changement qui considère que tous les individus portent en eux d'immenses possibilités de transformation; c'est une pédagogie de masse.

---

(1) Ceci énoncé ne veut pas dire qu'il n'existe pas de dispositions particulières relevant d'conditions de la nature ou d'conditions sociales déterminant ou influençant par l'homme, mais considère que ce sont des cas particuliers.

7. Il importe de permettre aux enfants la socialisation et les autres prérequis nécessaires aux apprentissages ultérieurs. L'organisation d'un système de garderies ainsi que de prématernelles et maternelles plein temps devient nécessaire.

8. Toute la formation de base doit être axée sur les besoins de ceux qui se verront bientôt sur le marché du travail et non plus essentiellement sur les besoins de ceux qui, minoritairement, continuent leurs études; donc, les niveaux élémentaire et secondaire d'enseignement sont autonomes par rapport aux niveaux supérieurs d'enseignement.

9. Le développement matériel que connaît notre société ainsi que l'augmentation sans cesse croissante des connaissances rendues nécessaires par la révolution scientifique et technique exigent actuellement une formation de base qui soit, au minimum, de niveau secondaire V pour tous les étudiants québécois. D'ici quelques années, cette formation de base pourrait être de niveau collégial.

10. Les objectifs, les contenus et les activités de la formation de base doivent viser à développer chez les jeunes une conception scientifique de l'homme, de la nature, de la société, ainsi que des habiletés, concepts, habitudes, opinions, attitudes et valeurs. Le tout doit être intégré de sorte que connaissant la réalité (et leur être en fait partie), les jeunes soient équipés et motivés pour la transformer. Une telle formation doit leur assurer une réelle participation au développement social de même que l'épanouissement personnel le plus complet possible.

    Les objectifs et contenus de formation doivent être conçus de manière à faciliter une formation de base qui intègre vraiment les différents types d'activités suivants: activités qui poursuivent des objectifs académiques, activités physiques, activités manuelles, activités artistiques, activités sociales.

11. Il existera un Secondaire VI pour ceux qui, temporairement ou définitivement, quittent l'école: cette année-là est toute entière consacrée à la préparation à un métier. (Ce secondaire VI professionnel est une notion à revoir au moment où la formation de base sera de niveau collégial.)

12. L'élévation du niveau de formation de tous les élèves est au coeur des revendications présentées dans ce projet de plate-forme; il ne peut être ici question d'une volonté de nivellement par la base; au contraire, la formation qui sera accessible à la majorité s'avérera bien supérieure.

13. Pour atteindre les objectifs de formation mis de l'avant et transmettre les contenus proposés, l'école est appelée à véhiculer de nouvelles valeurs. Ces valeurs doivent prendre en compte le vécu et les intérêts des travailleurs.

14. L'évaluation est un acte pédagogique important, partie intégrante du processus d'apprentissage; elle ne doit pas se travestir en couperet, empêchant les jeunes d'accéder à la formation de base. L'évaluation a une source et a aussi une fin. Elle s'appuie sur une conception de la personne et une conception de la pédagogie qui déterminent en fait le rôle qui lui est confié. Quant aux moyens que l'on se donne pour évaluer, ils sont conditionnés par la finalité même du système scolaire.

15. Les travailleurs de l'enseignement concernés par l'information et l'orientation scolaires et professionnelles se voient confier un nouveau rôle, qui n'est plus de confirmer la sélection à partir des résultats académiques mais d'informer, de guider l'étudiant sur l'ensemble des possibilités qui s'offrent à lui.

16. Le type d'école proposé se veut au service de tous, ce qui conduit à une nouvelle définition des rapports sociaux existant dans l'école, impliquant une conception positive du rôle des enfants, une discipline acceptée parce que permettant l'atteinte d'objectifs compris et perçus comme correspondant aux aspirations de l'ensemble des acteurs, une autonomie beaucoup plus grande du groupe d'étudiants.

17. La très grande majorité des enfants classés inadaptés ne sont pas inadaptés quand ils sont dans leur milieu, ils le deviennent quand ils mettent les pieds dans l'école: l'école crée l'inadaptation. En s'attaquant aux causes réelles de l'inadaptation, on réduit le nombre des inadaptés à ceux qui sont affectés par des handicaps physiques ou mentaux incontestables. Des enfants en difficulté d'apprentissage ne sont pas des enfants inadaptés: des mesures de soutien leur sont cependant nécessaires.

18. Le livre scolaire est un bien public, c'est un outil fondamental d'apprentissage et de formation. Pourtant, il est aux prises avec l'impérialisme et obéit aux règles du commerce. L'édition du manuel scolaire doit être nationalisée et socialisée (par exemple, des coopératives de création impliquant les travailleurs de l'enseignement pourraient être créées).

19. Tout individu a le droit de s'éduquer tout au long de sa vie. L'éducation des adultes doit recevoir une attention prioritaire. Elle doit être un instrument de formation et de lutte qui permet l'émancipation individuelle et la promotion collective des travailleurs et qui favorise l'action éducative des groupes populaires et syndicaux.

20. L'école, bien public, doit mettre ses locaux et ses équipements au service de la population.

21. Pas plus qu'il n'y avait d'empêchement réel, en 1960, à la généralisation de l'enseignement secondaire, il n'y a pas aujourd'hui, impossibilité de généraliser la formation de base jusqu'en Secondaire V. Au contraire, l'avancement des connaissances d'une part, et le cheminement des masses vers le savoir d'autre part, l'exigent et, nos ressources collectives ainsi que le développement matériel atteint par notre société le permettent.

    Il convient de rappeler que même si on peut proposer des transformations profondes portant sur les contenus, les méthodes d'enseignement et les valeurs, une réelle transformation démocratique de l'école n'est possible que si elle accompagne une réelle démocratisation économique, sociale, culturelle et politique de la société québécoise, puisque les principaux problèmes que connaît l'école trouvent leur origine dans la société même.

Ce projet de plate-forme sur l'éducation découle des analyses effectuées par la CEQ ces dernières années et qui ont permis de démontrer le rôle que joue DE FAIT l'école dans notre société, révélant ainsi des réalités que le pouvoir tend à camoufler. Ces analyses ont permis de démontrer la relation existant entre l'origine sociale des étudiants et leur situation scolaire, le rôle idéologique que joue l'école, etc.

Après une période d'engouement pour la participation, une période d'analyses critiques.

La décennie 1960-70 en fut une d'engouement pour l'établissement d'un système d'éducation qui, basé sur la participation des divers agents de l'éducation, se devait de répondre aux besoins d'une société industrielle moderne. Pour la CEQ, cependant, le temps de faire le point vint plus vite que prévu: les dures luttes menées par les enseignants en 1968 et 1972 pour l'obtention de conventions collectives l'amenèrent à devenir davantage critique. **Premier plan** (1971), **l'Ecole au service de la classe dominante** (1972), **Ecole et luttes de classes au Québec** (1974) résument les principales critiques que formule la CEQ quant au rôle joué par l'école dans notre société:

Quelques constats et conclusions résultant de ces analyses critiques.

1. tout au long de la maternelle, de l'élémentaire et du secondaire se produit un phénomène qui conduit à une élimination d'étudiants qui touche surtout les fils de travailleurs;

2. les projets d'avenir chez 70% des enfants de 5ième année d'origine sociale "supérieure" (1) exigent des études universitaires tandis que ce pourcentage tombe à 27% chez les fils de travailleurs;

3. tout au long de l'élémentaire et du secondaire, ce sont aussi les fils de travailleurs qui prennent du retard;

4. en secondaire V, 76.7% des enfants de classe sociale "supérieure" sont inscrits au général comparativement à 56.2% pour les autres;

5. l'élimination touche davantage les filles que les garçons; quelle que soit leur classe sociale, elles se retrouvent massivement au secteur professionnel en 1ère année de CEGEP;

6. l'école fabrique des inadaptés: 81.6% des 560 enfants inadaptés sur lesquels a porté l'enquête CERRE (2) ne sont pas inadaptés quand ils sont dans leur milieu; ils le deviennent quand ils mettent les pieds dans l'école. Ils sont alors identifiés comme retardés pédagogiques simples, ou débiles mentaux légers;

7. sur les 560 enfants inadaptés, 466 étaient fils de travailleurs; un important facteur d'inadaptation se trouve être la situation socio-économique des familles;

8. le contenu et les valeurs véhiculés par l'école conduisent à l'élimination, ou pire, à l'inadaptation déclarée des fils et filles de travailleurs parce que ces contenus et valeurs ne prennent pas en compte leur expérience de vie, leurs aspirations, leurs intérêts, leurs besoins;

---

(1) L'expression "origine sociale supérieure" ne comporte pas de jugement moral; elle réfère à une appellation utilisée dans ECOLE ET LUTTES DE CLASSES AU QUEBEC et signifie "origine bourgeoise".

(2) CERRE, Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignant, créée suite au 22e congrès de la CEQ (1972) et dont le mandat était de poursuivre, en collaboration avec les enseignants, l'analyse du rôle de l'école et de l'enseignant.

9. l'analyse des manuels est significative en ce qu'elle nous révèle les valeurs qu'ils véhiculent sur la famille, le rôle de la femme par rapport à celui de l'homme, la société capitaliste, les bienfaits du colonialisme et de l'impérialisme, la concurrence, le crédit, la publicité, les loisirs, le travail, etc... C'est révélateur du rôle de l'école comme agent idéologique assujettissant des enfants au système établi;

10. dans une école, les rapports sociaux sont de type hiérarchique, comme on les retrouve à l'usine (patrons, contremaîtres, ouvriers — principal, adjoints, enseignants); nos règlements d'école se compareraient à ceux qui existent dans l'usine: appel à la productivité (résultats scolaires), à la soumission et à la jugulation des besoins individuels et collectifs.

D'autres études, portant entre autres sur l'école privée, l'éducation permanente, le manque de moyens accordés pour l'éducation physique, l'éducation artistique, etc. ont également débouché sur diverses positions prises par la Centrale.

D'autres analyses corroborent celles de la CEQ.

La CEQ n'est pas le seul organisme à avoir constaté une relation entre la situation scolaire d'un enfant et son origine sociale. Des recherches récentes dans le domaine de la sociologie de l'éducation ont permis de confirmer les résultats de **Ecole et luttes de classes au Québec** et de démontrer que l'égalité des chances à l'école n'existe pas. Mentionnons, sans être exhaustif, les analyses du groupe ASOPE [3] et celles de Claude Escande dans **Les classes sociales au CEGEP**. Le groupe ASOPE constate, par exemple, que 9% des fils ou filles d'ouvriers inscrits en secondaire V entrent à l'université alors que le font 44% des fils ou filles de cadres supérieurs ou professionnels [4]. Les constatations d'Alain Massot (du groupe ASOPE) vont encore plus loin:

> "On remarque également que les étudiants d'origine sociale élevée, obtenant des résultats moyens, passent au CEGEP avec une probabilité égale à celle des étudiants d'origine sociale moyenne qui obtiennent des résultats excellents; et avec une probabilité supérieure à celle des étudiants d'origine sociale basse, qui obtiennent des résultats excellents." [5]

Premières réactions.

Ces analyses et ces critiques de l'école, faites sur la place publique, jointes aux constatations quotidiennes faites par les enseignants quant aux malaises qui rongent l'école, ont amené beaucoup d'entre eux à réclamer de la Centrale des instruments qui, sans négliger l'analyse critique, pourraient les aider à réagir.

---

(3) ASOPE: Groupe de recherche sociologique formé de chercheurs des universités Laval et de Montréal dont l'objet d'étude était les aspirations scolaires et l'orientation professionnelle des étudiants (ASOPE).

(4) MASSOT, Alain, CHEMINEMENTS SCOLAIRES DU SECONDAIRE V A L'UNIVERSITE: ESSAI D'ANALYSE DE LA STRUCTURE DU CHAMP DECISIONNEL, communication présentée au congrès de l'ACSALF, août 1977, p. 15.

(5) Ibid, p. 27.

Deux projets

Dans la poursuite de sa démarche, la Centrale, préconisant une pédagogie de conscientisation [6], produisait en 1975 le Manuel du 1er mai, véritable illustration de ce type de pédagogie. Par ailleurs, en 1976 les congressistes décidaient que la CEQ se donnerait une plate-forme sur l'école, une espèce de portrait écrit de l'école souhaitée. Le présent projet n'est donc pas une réponse au Livre vert du MEQ publié en octobre 1977. Le projet d'école CEQ s'inscrit plutôt dans un processus qui remonte déjà à plusieurs années et c'est vraiment une coïncidence heureuse qu'il soit produit à ce moment-ci. Notons que le Livre vert du MEQ proposait des solutions à court terme; notre proposition d'école, sans ignorer l'immédiat, se situe plutôt à moyen terme.

Cette proposition d'école n'est pas une réaction au Livre vert du MEQ.

---

[6] Par "pédagogie de conscientisation", nous entendons ce courant pédagogique qui vise un double objectif. Le premier objectif veut faire prendre conscience aux travailleurs (très majoritairement fils de travailleurs et futurs travailleurs) des limites de classe des travailleurs. Cet objectif a soutenu la valeur des partenaires de l'ordre établi, valeur qui a guidé dans l'ombre le deuxième objectif. Ce deuxième objectif voulait à améliorer l'acquisition des connaissances et apprentissages scolaires pour les enfants d'origine ouvrière et populaire en partant de leurs conditions de vie, des problèmes qui s'enracinaient leur milieu et leur famille et en tenant compte des caractéristiques de leur langage dans l'enseignement des matières scolaires. Ces deux objectifs sont-ils, l'un ou les pas ainsi l'autre.

2

Ce projet de plate-forme sur l'éducation ne couvre pas tous les niveaux d'enseignement, et n'en est pas un où l'école est décrite virgule par virgule, bout par bout. Ce projet concerne surtout l'élémentaire-secondaire et présente des grandes lignes à discuter. C'est dire que le projet est une ébauche à compléter et à modifier au cours des prochaines années. (1)

Un projet qu'il faut considérer dans ses grandes lignes.

Vous constaterez vite que ce projet de plate-forme sur l'éducation ne couvre pas tous les niveaux d'enseignement: les travaux concernant les niveaux collégial et universitaire sont cependant en cours. Par ailleurs, la multiplication de détails, ou la profusion de modalités d'application, auraient pu nous distraire des lignes importantes du projet et nous entraîner dans des discussions qui n'auraient porté que sur des détails. Mais les principes, les objectifs, et, jusqu'à un certain point les contenus, se devaient d'être illustrés par des suggestions d'éléments plus concrets afin de les rendre clairs.

Il nous faut également reconnaître que si les critiques et positions diverses adoptées jusqu'à ce jour par la Centrale sont d'une portée suffisante pour déboucher sur le projet actuellement soumis, nous éprouvons des difficultés lorsque nous voulons, par exemple, traiter de la gestion de l'école, du financement scolaire. Pourquoi? Parce que ce sont là des questions qui se traitent en relation étroite avec un projet de société. La gestion de l'école ressemble à la gestion de l'entreprise. Et selon que l'on fonde la propriété des moyens de production (les mines, les usines, etc.) sur le coopératisme, ou sur l'appropriation par l'Etat, on connaît une gestion d'entreprise différente, donc une gestion d'école différente. Or, s'il est vrai de dire que le CEQ a fortement critiqué un système basé sur la propriété **privée** des moyens de production, il est faux d'affirmer que le CEQ propose un projet de société global où les modalités de la propriété des moyens de production sont définies.

Ecole et société sont étroitement liées.

L'école doit être mise au service de la majorité.

Les critiques et positions de la Centrale sont cependant claires sur un grand nombre de questions et se recoupent souvent pour insister sur ce point capital: l'école doit être vraiment mise au service de la majorité; c'est là heurter de plein front toute une série de conceptions, que celles-ci portent sur le rôle de l'école, le rôle de l'enseignant, les notions de don, aptitude, motivation, intérêt, etc. C'est pourquoi l'application d'un projet d'école élaboré en fonction de la majorité ne saurait rejoindre l'unanimité, ni l'adhésion d'un pouvoir politique garant du maintien des puissances économiques.

Un tel projet ne trouvera sa réalisation que par l'esprit d'initiative, l'effort, les luttes syndicales, l'appui des travailleurs et des étudiants.

Ce projet traite du préscolaire et de l'élémentaire-secondaire.

Somme toute, ce projet de plate-forme sur l'école traite surtout de la formation de base pour tous (préscolaire — élémentaire-secondaire); il vise à lancer un débat sur des grandes lignes, des principes, tout en fournissant suffisamment d'éléments concrets pour que l'image de l'école souhaitée apparaisse clairement.

---

(1) Mentionnons toutefois que des travaux se poursuivent tant aux niveaux collégial qu'universitaire. La Fédération des enseignants du CEGEP procède actuellement à l'analyse des résultats de son enquête sur le rôle social du CEGEP alors que du côté des universités l'attention est retenue par le rapport de la Commission Angers. Le projet de plate-forme devrait déboucher ultérieurement sur ces niveaux d'enseignement.

Des questions non traitées.

Par ailleurs, nous l'avons déjà dit, plusieurs questions importantes n'y sont pas traitées:

1. Ce projet de plate-forme ne traite pas spécifiquement de l'enseignement postsecondaire. C'est un aspect qu'il conviendra de développer dans les années qui viennent. Certains ajustements sont toutefois déjà prévisibles: l'enseignement postsecondaire doit s'appuyer sur la formation de base, et non la conditionner.

2. La formation des maîtres doit, elle aussi, recevoir une attention particulière; des études sont en cours.

3. Quant à la gestion, au financement scolaire et à la participation des parents, il nous est difficile de développer ces thèmes sans disposer d'un cadre plus global qui soit celui d'une société.

   a) Par exemple, nous souhaitons la participation de l'ensemble des parents à la gestion de l'école; mais comment envisager une telle participation, si dans leur vie quotidienne, dans leur travail, la majorité d'entre eux sont placés dans des relations de dépendance; s'ils se considèrent "inférieurs" dans leurs rapports sociaux avec les "spécialistes" de l'enseignement; s'ils ne peuvent même pas croire qu'ils peuvent changer quoi que ce soit à l'école.

   b) Quoique fort conscients de l'injustice que représente l'impôt foncier scolaire pour le petit salarié propriétaire, c'est une politique d'ensemble de la fiscalité qu'il faudrait proposer, à laquelle serait intégrée la fiscalité scolaire; et nous ne sommes pas en mesure, présentement, d'en faire la proposition.

   c) En ce qui regarde la gestion, elle affecte sans doute plus directement les travailleurs de l'enseignement. Mais, que ce soit au niveau de l'école ou à des niveaux supérieurs, elle est la copie de la gestion industrielle. En attendant que nous soyons en mesure de préciser cette dernière, il nous faudra, devant les propositions de gestion d'école, réagir en fonction de nos intérêts comme groupe de travailleurs.

Le projet est incomplet.

Le projet n'a donc pas la prétention de tout couvrir dès maintenant; c'est une ébauche, et cette ébauche devra être complétée au cours des mois et des ans; elle devra aussi être ajustée selon un projet de société que se donnera la CEQ ou encore, un projet de société auquel elle pourra adhérer.

De ces réflexions découlent un certain nombre d'implications:

Il faut le compléter...

1. La plate-forme doit être complétée et ajustée selon les besoins.

Le travailler en fonction de l'avenir...

2. Ce qui importe pour le moment, c'est de discuter des grandes lignes de ce projet d'école pour s'entendre finalement sur un projet collectif. Comme le projet en est un d'avenir, il faut essayer de se sortir de l'immédiateté, du prêt-à-porter, des recettes toutes faites, des gadgets à courte vue, pour en disposer.

...en planifier la réalisation.

3. Lorsque l'essentiel du projet de plate-forme sera adopté, il faudra le traduire en terme de revendications à échelonner dans le temps, pour déjà nous inscrire dans le processus de réalisation.

...se donner un projet d'école, c'est s'assurer d'une action plus unifiée.

4. L'importance d'un projet d'école, pour une Centrale des travailleurs de l'enseignement, est évidente. Une fois le projet discuté, accepté, adopté, un tel projet devient une toile de fond sur laquelle pourront se tisser graduellement nos demandes syndicales, nos interventions publiques, nos revendications sociales; c'est une garantie d'une action plus unifiée; c'est un cadre de référence qui permet d'atténuer certaines contradictions sinon de les annihiler.

3

L'éducation est un service public sous la responsabilité de l'Etat et elle doit être respectueuse du pluralisme idéologique existant dans notre société. L'école, de même que la structure scolaire, doivent donc être non-confessionnelles. L'enseignement religieux devient la responsabilité des Eglises, mais l'école peut toutefois faciliter aux enfants l'accès à cet enseignement.

Au Québec, deux réseaux confessionnels

En vertu de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB), le système scolaire du Québec est confessionnel. Ce système reconnait deux réseaux: l'un catholique, l'autre protestant [1]. Cette division se répercute sur l'ensemble du système scolaire, jusqu'auprès du ministre: sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante; Conseil supérieur de l'éducation qui connaît un comité catholique et un comité protestant, commissions scolaires catholiques et commissions scolaires protestantes, écoles catholiques et écoles protestantes. Il est peut-être bon de rappeler ici qu'en général, est "protestant" ce qui n'est pas catholique [2].

Le droit d'être exempté de l'enseignement religieux...

Les écoles sont donc en général considérées comme catholiques ou protestantes et doivent offrir à l'ensemble des élèves un enseignement religieux conforme et ce, jusqu'au deuxième cycle du secondaire. Depuis peu, on reconnait aux enseignants le droit d'être dispensés de donner l'enseignement religieux. Ce droit à l'exemption de l'enseignement religieux est également reconnu aux élèves dont les parents ont fait une demande écrite d'exemption, auquel cas l'école doit fournir aux étudiants des cours de formation morale ou de connaissance du phénomène religieux.

permet-il de respecter le pluralisme?

L'exemption à l'enseignement religieux a pour but dit-on de respecter le pluralisme de la société québécoise... C'est bien peu! Les élèves exemptés sont souvent marginalisés et de toute façon l'ensemble de l'école — à l'exception de l'école élémentaire — est imprégné de la formation religieuse (première communion, confirmation...). Comment pourrons-nous donc respecter les croyances ou la non-croyance des enfants qui, de par la loi 101, seront désormais obligés de fréquenter l'école de langue française? Comment respecter des immigrants qui se réclament du boudhisme, de l'islamisme, de l'hindouisme, etc.?

Une école confessionnelle pour des individus non pratiquants?

Il y aurait 30% de "pratiquants" au Québec alors que 80% des enfants reçoivent une formation religieuse; n'y a-t-il pas hiatus quelque part? [4] Lorsque le Livre vert du MEQ (3-30) propose le maintien du caractère confessionnel de l'école, n'est-il pas de ces "certains qui vont jusqu'à exiger de l'école qu'elle impose aux jeunes ce que les familles, les Eglises et la société n'arrivent pas à obtenir par persuasion"? Ne réalise-t-on pas que la baisse de la pratique religieuse vient peut-être justement du fait que les familles et les Eglises, se reposent sur l'école, ont ici abandonné leur responsabilité?

L'adhésion à une religion relève d'un choix personnel.

L'adhésion à une religion ne saurait relever de la décision d'une majorité: il s'agit d'un choix personnel et il nous semble que même la majorité doive ici

---

(1) Certains soutiennent que par le biais de la protection accordée aux confessions religieuses, l'article 93 protège aussi les droits linguistiques, compte tenu qu'au moment de sa rédaction, les francophones étaient généralement catholiques et les anglophones généralement protestants.

(2) En théorie, il pourrait exister des écoles neutres.

(3) Dans une récente déclaration, le 16 février 1978, la Commission des droits de la personne soulignait les nombreux préjudices dont sont victimes les enfants exemptés de l'enseignement religieux.

(4) Télémag, Radio-Canada, semaine du 27 mars 1978.

respecter ce choix. Autrement, cessons de nous gargariser avec un beau principe, celui du respect du pluralisme qui existe dans notre société.

Quelques implications résultant du caractère confessionnel de l'école.

L'école étant catholique ou protestante, gérée par une commission scolaire catholique ou protestante, le droit à l'exemption de l'enseignement religieux devient aléatoire pour l'enseignant qui le réclame et pour l'élève qui en est exempté. Ce dernier ne saurait échapper, même exempté de la catéchèse, à toute l'imprégnation religieuse qui touche l'ensemble des pratiques scolaires, alors que le premier pourra se voir acculé à toutes sortes de pressions: n'a-t-on pas vu dernièrement un curé refuser que des élèves soient confirmés parce que leur titulaire ne pratiquait plus, ou encore un enseignant recevoir une lettre de réprimande sous le prétexte qu'il n'aurait pas respecté la foi de ses élèves parce qu'il aurait souhaité devant eux qu'une cérémonie pénitentielle soit déplacée de l'horaire pour qu'il puisse procéder à un examen de français?

Rapport école-Etat-Eglise.

Force nous est de constater que la doctrine officielle de l'école est actuellement celle de l'Eglise. La question doit alors être clairement posée: pourquoi, si l'école est un service public dirigé par l'Etat et que l'Etat n'a plus structurellement rien à voir avec l'Eglise, la structure scolaire, elle, n'est-elle pas laïque (i.e. non confessionnelle)? De fait, le Québec représente ici certains anachronismes; lorsque la France, l'Allemagne, la Suède, ont abandonné leur caractère d'Etats religieux, les systèmes scolaires sont aussi devenus neutres.

Il faut lancer le débat.

On comprend certes que le contrôle qu'a maintenu le clergé sur les institutions d'enseignement a fortement marqué les caractéristiques du système scolaire. Il est toutefois surprenant de constater qu'au moment où une telle influence est disparue de la grande majorité des pays qui avaient connu ce système par le passé, on hésite encore au Québec à remettre en question le lien entre l'école et l'Eglise. Le ministre de l'Education a d'ailleurs évité que la question de la confessionnalité fasse partie des débats entourant le récent Livre vert.

Eléments d'une proposition.

Parce que nous croyons au pluralisme qui existe ici en matière de foi, parce que nous voulons une école démocratique respectueuse de ce pluralisme, nous lançons le débat sur la confessionnalité de l'école par les propositions suivantes:

1. Le système scolaire, ses structures, ses écoles, doivent être laïques (non confessionnels).

2. La formation religieuse doit devenir la responsabilité des Eglises et des familles, et non demeurer la responsabilité d'un Etat qui n'a plus structurellement rien à voir avec l'Eglise.

3. Les services religieux, enseignement, cérémonies, etc., s'ils sont donnés à l'école, le sont hors horaire, sous la responsabilité des Eglises et après entente entre les gens concernés. Un cours sur les religions, on l'aura compris, n'a rien à voir avec ce type de services religieux.

Portée de la proposition.

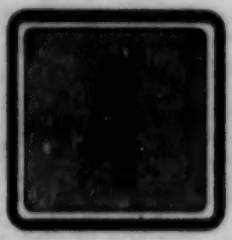
4. Des cours de morale sont cependant obligatoires pour tous les étudiants. Cela ne signifie pas que les enfants n'ont plus accès à un enseignement religieux, mais que la doctrine religieuse n'est plus la doctrine de l'école. Une telle école est beaucoup plus respectueuse de l'ensemble des idéologies existant dans notre société, tout en reconnaissant le droit des enfants de recevoir un enseignement religieux conforme aux croyances de leur famille.

Une école laïque ne doit pas ignorer les conflits qui traversent la société, mais conduire à en faire l'analyse. Il faut offrir à tous une formation critique dans une totale liberté de recherche et de pensée. Laisser à la porte de l'école les conflits qui traversent la société, c'est aussi influencer les jeunes, influence

qui sert les forces économiques et sociales qui ont intérêt à les camoufler. L'imprégnation de l'idéologie religieuse se voit ainsi remplacée par la liberté d'expression et la confrontation des idées.

Cette position implique donc la disparition du caractère confessionnel des structures administratives (CECO, CECM...) et la non-confessionnalité des écoles. Quant aux services confessionnels, ils sont la responsabilité des Eglises. Moyennant entente entre les gens concernés, l'utilisation des locaux de l'école, de même que l'accord des enseignants ou autres personnes intéressées pourraient faciliter l'accès à cet enseignement aux enfants dont les parents en font la demande: cet enseignement religieux serait hors horaire. L'école assurerait toutefois à l'ensemble des élèves un cours de formation civique et morale.

Il importe de réaliser qu'un bon enseignement moral n'est pas nécessairement religieux et que l'école laïque n'est pas amorale.



L'école est un instrument de promotion collective, c'est à ce titre qu'elle doit être financée par l'Etat. Cet instrument ne saurait être la propriété de quelques privilégiés. Le moins que l'on puisse exiger dans le contexte actuel est que l'école privée ne soit plus subventionnée.

Dans une lettre publique adressée aux membres de l'Assemblée nationale, le président de la CEQ rappelait que:

L'école privée accentue le clivage scolaire.

> "De complémentaire au secteur public qu'elle devait être, l'école privée s'est bâti une pseudo-légitimité, à partir des notions de libre choix des parents et de concurrence. De fait, les tendances récentes de l'évolution parallèle et concurrente des secteurs public et privé nous permettent de percevoir que l'école publique sera réservée au secteur professionnel et aux voies du secteur général qui ne mènent pas aux études supérieures, alors que l'école privée sera réservée aux voies du secteur général qui conduisent directement aux études supérieures. Ces traits ont déjà pour effet d'accentuer le clivage scolaire en réservant l'école privée à l'élite sociale ou scolaire et l'autre, l'école publique, aux autres classes sociales moins favorisées au plan économique, social ou culturel. La réalité, c'est que l'école publique devient, à tort, un second choix." (1)

La CEQ a procédé à une analyse de la situation de l'enseignement privé au Québec (2), analyse qui lui a permis de constater:

L'école privée sélectionne les meilleurs au plan académique.

- qu'en 1973-74, sur 91 institutions pour lesquelles les données étaient disponibles, seulement 6 admettaient des étudiants de la voie allégée alors que 18 n'admettaient exclusivement que des élèves de la voie enrichie;

Pour subventionner, on compare des pommes à des oranges.

- que les institutions privées sont subventionnées comme si elles offraient des options du secteur professionnel (ce qui, en général n'est pas le cas), puisque c'est le coût moyen par élève du secteur public qui sert de base au calcul des subventions aux institutions privées (il faut se rappeler que l'enseignement professionnel est beaucoup plus coûteux que l'enseignement général);

L'école privée opère une sélection élitiste.

- que l'école privée opère une sélection élitiste au profit de la classe dominante.

L'école privée est celle d'une minorité.

Une étude effectuée dans le cadre de l'enquête ASOPE (auprès de plusieurs milliers d'étudiants québécois) permet de constater que l'école privée est celle d'une minorité. Cette étude démontre que 97% des enfants d'origine sociale "inférieure" fréquentent le secteur public d'enseignement (3% au secteur privé) alors que cette proportion n'est que de 73% chez les enfants d'origine sociale "supérieure" (27% au secteur privé)(3).

---

(1) CHARBONNEAU, Yvon, LA DEFENSE DE L'ECOLE PUBLIQUE, C'EST AUSSI L'AFFAIRE DES ELUS DU PEUPLE, CEQ, mai 1977.

(2) CEQ, LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE AU QUEBEC, octobre 1975, 197 p.

(3) DELAND, Paul, L'ECOLE PRIVEE ET LA DEMOCRATISATION: SELECTION ET PROCESSUS, communication présentée au congrès de l'ACSALF, mai 1977, p. 6.

L'école privée est une école concurrente.

L'école n'a de privé que le fait d'être dirigée par des intérêts privés et d'avoir toute liberté de sélectionner sa clientèle alors qu'elle est grassement subventionnée à même les taxes de tous les Québécois. C'est là une contradiction avec les objectifs "démocratiques" d'un service public d'enseignement.

L'école privée incarne ce que le système peut connaître de plus élitiste.

L'école privée incarne ce que le système peut connaître de plus élitiste, elle permet de répondre aux aspirations profondes de ceux qui veulent se maintenir ou pénétrer dans une classe sociale privilégiée par rapport aux travailleurs, elle permet aux aspirants de faire le premier pas pour se situer "au-dessus" de ces derniers; alors que l'école publique est perçue comme étant l'école de tout le monde.

L'école ne peut être assimilée à la libre entreprise.

Il n'existe pas de justification légitime au maintien des subventions au système privé d'enseignement. Le système d'éducation ne peut être assimilé à l'entreprise capitaliste où ce qui importe c'est le profit, la diminution des coûts de production, etc. L'éducation est la responsabilité de l'État et elle ne peut être laissée à quelque intérêt privé sous prétexte d'une saine concurrence.

On ne règle pas les problèmes de l'école publique en favorisant une minorité de privilégiés.

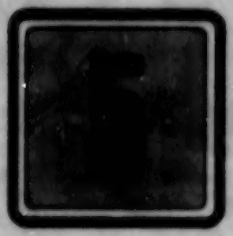
S'il y a des problèmes à l'école publique, ce n'est pas en offrant des services spéciaux à une minorité de privilégiés qu'on va les régler. C'est là financer à même les fonds publics une sélection qui s'exerce encore une fois au détriment de la classe ouvrière. Les problèmes de l'école ne sont pas des problèmes individuels, mais collectifs qui originent du rôle que joue l'école: sélection-élimination, contenus et valeurs conçus pour une minorité, etc. La seule solution c'est de mettre l'école publique davantage au service de la majorité et non de se tourner vers l'école privée.

Les subventions à l'école privée doivent cesser.

Nous pensons que l'école doit être publique et que toute subvention au secteur privé d'enseignement doit cesser. D'autres vont plus loin en affirmant qu'il n'existe aucune raison valable pour que les institutions privées elles-mêmes existent.

Les travailleurs de l'école privée doivent cependant être protégés.

L'une ou l'autre des solutions peuvent évidemment avoir des répercussions sur les travailleurs oeuvrant dans ces institutions: mises à pied, etc. Préoccupée par le sort qui attend les travailleurs d'une institution privée d'enseignement qui ferme ses portes, la Centrale, à son Conseil général de février 1978, adoptait des propositions visant à protéger les personnels de ces institutions.



La conception de la personne sur laquelle repose ce projet reconnaît que la réalisation du plein épanouissement des individus dépend en grande partie des conditions socio-économiques des familles et des conditions qui se vivent à l'école. Elle rejette toute conception qui soutient que les possibilités de développement des individus sont déterminées dès la naissance, qu'elles sont innées. (1) **Au contraire, elle reconnaît que tout au long de son développement L'INDIVIDU SE TRANSFORME à condition qu'il soit placé dans des conditions favorables pour ce faire.**

Une conception de la personne est à la base de l'ensemble de l'édifice social.

Toute réflexion sur l'éducation doit nécessairement être précédée d'une réréflexion sur l'homme. On comprendra facilement que notre conception de l'homme, de son rôle, de ses possibilités, est déterminante en éducation. Cette conception est d'ailleurs à la base non seulement du système scolaire, mais de l'ensemble de l'édifice social.

Certains croient que les capacités intellectuelles sont déterminées à 80% par hérédité.

Dans notre société, la croyance dominante veut que les possibilités de chacun soient en grande partie déterminées dès la conception. La plus grande partie des capacités intellectuelles d'un enfant serait génétiquement déterminée. C'est la théorie des dons, de l'hérédité des possibilités, qui, selon ses défenseurs, démontrerait qu'il existe plus de 80% d'hérédité dans les capacités intellectuelles de l'individu.(2)

Cette théorie est scientifiquement rejetée.

Cette théorie de l'intelligence est aujourd'hui scientifiquement rejetée(3). Elle a été fortement discréditée ces dernières années alors que son plus ardent défenseur (Sir Cyril Burt) était accusé d'avoir truqué les observations qui en étaient le fondement; ce fut un scandale scientifique sans précédent.

Un témoignage...

Dernièrement, dans une série d'émissions que Radio-Canada consacrait à Jean Rostand, le grand biologiste affirmait qu'il avait cru une bonne partie de sa vie que l'intelligence était innée, mais qu'il en était finalement arrivé à la conviction personnelle que le développement de l'intelligence dépendait surtout du milieu dans lequel elle se développait. Rostand soulignait que cette conviction l'avait amené à poser des jugements moraux sur la société: si les capacités sont en grande partie conditionnées par l'environnement, on ne met plus la faute sur l'individu, mais sur un système qui ne permet pas à la majorité de jouir de conditions de vie qui favorisent leur plein épanouissement.

Accepter cette théorie, c'est accepter l'impuissance de toute intervention extérieure.

Nous qualifions de fixiste une conception de la personne selon laquelle l'hérédité serait considérée comme le facteur majeur déterminant les possibilités de développement d'un individu. En fait, c'est là fixer dans les gènes l'avenir d'un individu, accepter à l'avance l'impuissance de toute intervention extérieure.

La personne est pourtant façonnée par toutes sortes de forces.

Pourtant, comme l'agriculteur ne saurait maudire le grain de blé qu'il a lui-même semé sur la pierre, ou la pomme de terre pourrie en terre parce qu'il a trop plu, nous devrions reconnaître que le degré de liberté et de responsabilité de la personne est fortement limité par toutes les forces politiques, économiques et sociales qui agissent sur elle et la façonnent à leur manière. Les po-

---

(1) Cet énoncé ne veut nullement dire qu'il n'existe pas de situations particulières relevant d'accidents de la nature ou d'accidents causés directement ou indirectement par l'homme, mais considère que ce sont des cas particuliers.

(2) Cette théorie a encore été rappelée récemment par la revue Psychologie, dans une entrevue réalisée avec Hans J. Eysenck, auteur d'un livre intitulé L'INEGALITE DE L'HOMME.

(3) Voir à ce sujet "SCIENCES ET AVENIR", numéro spécial hors série no 30: Enseignement et Société, PROBLEMES POLITIQUES ET SOCIAUX, la documentation française no 319, septembre 1977; ainsi que SCIENCE ET VIE, hors série no 120, GENETIQUE ET ANTHROPOLOGIE.

tentialités individuelles ne sauraient à elles seules expliquer les différences qui existent entre les individus d'une société à l'autre, d'une classe sociale à l'autre.

Par exemple, les conditions socio-économiques dans lesquelles elle vit.

Les études entreprises par la CEQ ont permis de démontrer le lien étroit qui existe entre l'origine sociale des étudiants et leur situation scolaire en général, c'est-à-dire leur attitude face à l'école, leurs aspirations, leur orientation et leur rendement scolaire.

Sans rejeter l'hérédité comme facteur, nous proposons une conception de la personne où c'est l'acquis, l'influence du milieu, qui est considéré comme le facteur le plus important du développement des possibilités de chacun; c'est une conception matérialiste de la personne.

Plutôt que sur une conception **fixiste** du développement de la personne, le projet de plate-forme s'appuie sur une conception matérialiste[4], conception qui reconnaît **l'importance première, mais non unique**, des conditions d'existence; c'est dire que pour nous, la grande majorité des être humains naissent avec des possibilités qu'ils peuvent ou ne peuvent pas développer selon les conditions dans lesquelles ils se trouvent placés. La grande différence qui existe entre le développement de l'homme d'aujourd'hui et celui des premiers homo sapiens réside surtout dans le fait que le premier vit dans un milieu infiniment plus riche quant aux possibilités de développement. Somme toute, nous reconnaissons la prédominance de l'acquis sur l'inné.

L'acquis relève des conditions d'existence (y compris les pratiques scolaires) et de leur influence. Le rapport du Conseil national du bien-être social sur les enfants pauvres au Canada en dit long sur cette influence.

> "Pourquoi, quand on sait que leur bien-être futur en dépend, les enfants pauvres ont-ils un niveau inférieur d'aspiration et quittent-ils l'école si tôt? Pourquoi leur rendement scolaire est-il inférieur à leurs aptitudes intellectuelles? La réponse n'est pas simple. Ce qui arrive aux enfants pauvres à l'école est le résultat de nombreux facteurs qui, agissant l'un après l'autre, ont un effet cumulatif et réduisent de plus en plus les minces chances de succès de l'enfant pauvre.
>
> Plus souvent qu'autrement, l'enfant pauvre arrive à l'école mal nourri, voire affamé. Un enfant qui a faim n'apprend pas. De plus, si on se réfère à l'étude faite en Angleterre, les enfants pauvres sont plus souvent absents pour cause de maladie.[5]
>
> L'école c'est l'endroit où l'enfant pauvre qui est agité, qui ne peut se concentrer, qui est grognon et somnolent est envoyé chez le psychologue, quand ce qu'il lui faut c'est un vrai déjeuner ou dîner, plutôt qu'une étiquette d'enfant-problème. L'école c'est l'endroit où l'on vous donne des devoirs à faire; la maison c'est un endroit trop encombré et bruyant pour arriver à les faire. A l'école on vous propose des sports qui nécessitent l'achat d'un uniforme, d'un équipement coûteux; la famille n'a pas l'argent nécessaire pour faire ces achats. A l'école l'enfant découvre le monde et le fait qu'il n'y ait pas accès.
>
> Les écoles font autre chose encore aux enfants pauvres. Il y a, par exemple, le regroupement des enfants par "voies" selon leurs capacités intellectuelles ou leurs intérêts. Trop souvent les enfants pauvres (agités, grognons, etc.) sont placés dans la "voie lente" – dans ces programmes qui ne mènent pas loin.[6]
>
> Etant donné ce que les écoles font aux enfants pauvres et ce que les autres enfants font aux enfants pauvres à l'école; étant donné sur-

---

(4) Matérialiste est utilisé ici au sens philosophique, et n'a rien à voir avec la possession de biens matériels.

(5) Conseil national du bien-être social, LES ENFANTS PAUVRES, mars 1979, p. 22.

(6) Ibid., p. 25.

tout qu'ils ne sont que des enfants, peu aguerris à la vie, ce qui est vraiment étonnant ce n'est pas le nombre d'enfants pauvres qui quittent l'école mais le nombre qui y restent." (7)

C'est la conception fixiste de la personne qui est actuellement à la base de notre système d'éducation et de nos pratiques scolaires.

La théorie mystificatrice des dons reste malheureusement à la base même de notre système scolaire: l'école ne pourrait profiter qu'à ceux qui en sont prétendument capables et on fait l'école en fonction de cette minorité. De là découle la manie de l'étiquetage: dès la maternelle, ou en première année, on classe les enfants; on crée des voies et des secteurs pour les "moins doués", pour les "intelligences pratiques".

Une deuxième conséquence découle de la théorie mystificatrice des dons. Lorsque l'enseignant a la certitude que les enfants sont naturellement différenciés, que certains ont des quotients intellectuels élevés et d'autres pas, leurs relations, leurs attentes vis-à-vis des enfants en sont imprégnées. Les américains Rosenthal et Jacobson ont d'ailleurs magistralement démontré comment les attentes d'un enseignant conditionnent le comportement des enfants (effet Pygmalion). Des enfants choisis au hasard et dont on dit à l'enseignant qu'ils sont brillants vont se développer plus que les autres; ils sont même, au bout d'un certain temps, considérés comme plus sympathiques[8]. L'inverse se vérifie également: des enfants présentés comme peu doués ajusteront leur comportement aux attentes de l'enseignant.

Selon la conception fixiste, c'est toujours la faute de l'individu...

Finalement, cette conception fixiste de la personne, qui considère l'individu isolé, sans relation avec ce qui l'entoure (c'est-à-dire de façon abstraite), culpabilise l'enfant en situation d'échec ou de rébellion contre l'école (abandon prématuré, absentéisme, indiscipline) et permet d'innocenter celle-ci; elle permet aux institutions politiques de survivre malgré les inégalités sociales; elle permet de légitimer un système économique où une poignée de gens possèdent et mènent les autres, décidant de leur croissance ou de leur stagnation, les utilisant comme de simples moyens de production. La société capitaliste, avec sa hiérarchie du grand patron à l'ouvrier serait naturelle puisqu'elle serait le reflet de la hiérarchie des "aptitudes". Comme le disait Taylor: "the right man to the right place".

Une conception matérialiste de la personne ne nie pas les différences individuelles; ce qu'elle reconnaît, c'est la prédominance de l'acquis sur l'inné.

Lorsque nous préconisons d'adopter une conception matérialiste de la personne, nous ne nions pas les différences individuelles qui peuvent exister de la conception jusqu'à la mort; ce que nous reconnaissons, c'est la prédominance de l'acquis sur l'inné et en conséquence, l'immense responsabilité que nous avons d'agir sur les conditions qui permettent ou ne permettent pas le développement des individus.

Il ne faut pas faire fi des possibilités de transformation des enfants.

Réaffirmons-le pour que ce soit clair: il existe des différences entre les individus, chacun ayant connu au cours de sa vie des expériences variées, affronté des situations différentes qui ont eu pour conséquence le développement d'habiletés et d'aptitudes différentes. Ces différences ne devraient cependant jamais justifier la domination d'une minorité d'individus sur la majorité ni justifier un système scolaire qui ferait fi des énormes possibilités de transformation des enfants. L'enfant de six ans ne devrait pas se voir condamné à être toute sa vie ce qu'il est à un moment de son existence, sous prétexte que ses échecs à un test rendent compte de ses possibilités.

Il faut créer les conditions pour que cette transformation soit possible.

En fait, tout au long de son développement, l'individu se transforme alors que l'école actuelle, par sa structure, traduit, dès la maternelle, les inégalités sociales en inégalités scolaires. Tout le problème est justement de créer à l'école et en dehors de l'école des conditions qui permettront à la majorité des enfants

---

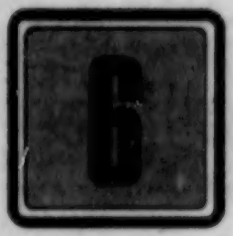
(7) Ibid., p. 38.

(8) ROSENTHAL, Robert, Jacobson Lenore, PYGMALION A L'ECOLE, Paris, Casterman, 1971, 263 p.

d'acquérir une formation de base qui corresponde à la réalité qu'ils sont appelés à vivre.

Il faut remettre en question nos propres pratiques scolaires.

Le projet que nous présentons va permettre de découvrir les importantes conséquences d'une telle conception. Il ne prétend pas vouloir faire de tous les enfants des universitaires. Il nous amène toutefois à considérer qu'un autre type d'école s'impose, si on veut que l'école soit réellement celle de la majorité. Le projet rappelle également qu'une amélioration importante des conditions socio-économiques que connaissent beaucoup de familles est nécessaire à sa réalisation (cf. fiche 21).



L'acte pédagogique est une pratique sociale en ce sens qu'il est élaboré à partir d'êtres en relation. Cette pratique s'appuie sur une conception de la personne. La pédagogie qui découle de la conception de la personne présentée dans le projet de plate-forme en est une de changement, qui considère que tous les individus portent en eux d'immenses possibilités de TRANSFORMATION: c'est une pédagogie de masse.

L'acte pédagogique, un acte social.

L'acte pédagogique est une pratique sociale en ce sens qu'il s'élabore à partir d'êtres en relation. Cette pratique implique des choix: choix des attitudes que l'on veut développer chez les enfants, choix des contenus et valeurs que l'on veut proposer, choix des méthodes, des rapports sociaux.

L'acte pédagogique s'appuie sur une conception de la personne.

Cette pratique sociale s'appuie toutefois sur une conception de la relation entre les êtres, relation qui en est la base: c'est la pédagogie dans son sens large. Celle-ci est d'ailleurs fortement conditionnée par la conception qu'on a des êtres eux-mêmes, à qui la connaissance, les valeurs... etc. doivent être transmises (voir fiche 5).

Pour ceux qui considèrent les individus de façon abstraite, en dehors de toute réalité, l'acte pédagogique s'adresse à des êtres dont la nature détermine leurs attitudes et leurs possibilités face aux connaissances qu'il faut acquérir. Dans ce cadre, le vécu importe peu; ce qui compte, c'est la transmission de connaissances théoriques selon les "possibilités de chacun". Les élèves seront alors jugés, notés à partir de tests, d'examens, qui prétendent vérifier ces possibilités.

Une telle pédagogie conduit à la classification selon la performance, à la compétition outrée, à l'élitisme et exclut bon nombre d'enfants sous prétexte que la pédagogie ne peut rien "pour quelqu'un qui ne peut rien". Comme la conception de la personne sur laquelle elle s'appuie, cette pédagogie condamne au départ nombre d'enfants à ne recevoir qu'une formation à rabais.

Le projet propose une pédagogie reposant sur la conception matérialiste de la personne.

Le projet de plate-forme, au contraire, considère que ce qui caractérise l'homme, ce sont ses énormes possibilités de transformation qui ont d'ailleurs permis à "l'homme historique" d'atteindre le niveau de développement que nous lui connaissons. La pédagogie qui en découle est une pédagogie basée sur une relation qui considère que tous les individus portent en eux d'immenses possibilités de transformation.

C'est une pédagogie de masse.

Cette pédagogie est donc axée sur l'ensemble des individus: c'est une **pédagogie de masse.** La pédagogie de masse est rendue nécessaire pour solutionner la contradiction existant entre le fait que l'école est aujourd'hui accessible à tous, alors qu'elle continue d'être conçue surtout pour une minorité, pour ceux qui continuent leurs études. Tous ont droit à une bonne formation de base et l'ensemble des pratiques scolaires doit en tenir compte.

La pédagogie de masse recherche le progrès de tous.

Une pédagogie de masse recherche le progrès de tous, elle n'est pas d'abord vouée à la création d'une élite; bien sûr, si tout le monde progresse, certains atteindront un développement supérieur à celui des autres, la pédagogie de masse ne nie pas l'émergence d'une telle élite – c'est là un résultat plutôt qu'un objectif – mais elle fait porter l'effort principal vers ceux qui ont le plus besoin d'elle.

La pédagogie de masse ne rejette pas l'individualité, elle rejette l'individualisme.

La pédagogie de masse – qu'on ne doit pas confondre avec des modalités d'organisation de l'enseignement quant au nombre d'élèves par groupe – ne rejette pas l'individualité[1]; elle rejette plutôt l'individualisme [2]. Elle reconnaît que les enfants sont différents, mais qu'il importe de créer une relation qui rende accessibles à tous les connaissances à transmettre. Elle vise à guider les enfants sur le chemin de la connaissance, à détecter les carences pour les corriger au fur et à mesure; l'évaluation ne sert plus à trier les enfants.

Quelques éléments de la pédagogie de masse.

Lorsque l'on parle de pédagogie de masse, il nous faut retenir un certain nombre d'éléments:

- l'acquisition des connaissances ne pourra pas être conçue en dehors de la pratique. L'acte pédagogique devra permettre à l'enfant de passer du degré sensible au degré rationnel de la connaissance;
- une attention spécifique sera apportée à l'acquisition des mécanismes de base (lecture, savoir compter), parce qu'ils conditionnent l'ensemble des apprentissages. L'importance de ces mécanismes devra être expliquée aux enfants, afin d'obtenir de leur part une véritable participation;
- les contenus de formation seront conçus de manière à mieux outiller ces enfants; ils devront prendre conscience des réalités objectives qui les entourent: conditions dans lesquelles ils vivent, possibilités de réaliser leur projet, effort nécessaire pour le faire aboutir;
- les activités de création, d'expression ne devront pas être "gratuites", elles devront s'intégrer à l'ensemble et ne pas se couper de la réalité;
- l'enseignant aura toujours comme objectif de faire cheminer les élèves vers la solidarité, la coopération. La compétition individuelle est remplacée par l'entraide, le travail d'équipe, tout en ne niant pas la valeur du dépassement de soi.

C'est la seule pédagogie qui permette de relever le niveau actuel de formation de la majorité des enfants.

Cette pédagogie prend une importance majeure, puisque nous considérons qu'une élévation du niveau actuel des connaissances de la majorité des enfants s'impose si l'on veut qu'à leur sortie sur le marché du travail ils ne soient pas de simples objets manipulables selon les besoins du capital.

La pédagogie de masse a des exigences.

Une telle pédagogie ne peut pas être soumise à des carcans réducteurs qui soient un empêchement au développement maximum des enfants. Elle suppose une certaine liberté quant aux contenus, une liberté totale quant aux méthodes, une implication profonde des enseignants, et des moyens qui souvent, font défaut. La capacité d'adaptation de l'enseignant est privilégiée dans le cadre d'une telle pédagogie. Par ailleurs, une recherche pédagogique soutenue est nécessaire à la découverte ou au perfectionnement de méthodes qui soient adaptées à une telle conception.

---

(1) INDIVIDUALITÉ: ce qui constitue ou caractérise l'individu.

(2) INDIVIDUALISME: tendance à ne songer qu'à soi, à s'affranchir de toute solidarité avec son groupe social, à développer outre mesure la valeur et les droits de l'individu. (Larousse, p. 3366).

Il importe de permettre aux enfants la socialisation et les autres prérequis nécessaires aux apprentissages ultérieurs. L'organisation d'un système de garderies ainsi que de prématernelles et maternelles plein temps devient nécessaire.

Les services publics à la prime enfance sont presque inexistants.

L'éducation collective de la petite enfance est presque inexistante au Québec: les enfants de 5 ans n'ont encore accès que très partiellement à l'école; les garderies sont laissées à l'entreprise privée ou à des petits groupes particuliers et ne représentent encore qu'un phénomène marginal. Ce manque de ressources collectives pour la petite enfance est lié à l'idéologie selon laquelle l'éducation des enfants ne peut se faire que dans la famille.

Une certaine conception de l'éducation des enfants...

Dans notre société, la fonction essentielle reconnue à la femme, et la plus valorisée sur le plan social, demeure le "maternage de l'enfant". Rester au foyer pour élever, éduquer ses enfants est pour la femme la fonction noble et méritoire. Une certaine psychologie s'élève contre la tendance à vouloir substituer (même partiellement) la collectivité à la famille pour la garde des enfants. Cette même psychologie culpabilise les mères qui ont, ou pourraient avoir, recours quotidiennement à un service collectif de garde d'enfants, que ce soit les garderies ou les classes de prématernelle ou maternelle temps plein. Cette culpabilisation a pour première conséquence de maintenir la majorité des femmes dans un état de dépendance, car l'enfant devient alors un moyen de pression qui enferme la femme presque exclusivement dans son rôle de mère. Comme deuxième conséquence, on en arrive à refuser ou plutôt à sous-estimer l'enrichissement, les stimulations que l'enfant peut retrouver, même tout petit, auprès de ses pairs dans une collectivité d'enfants.

Cependant, nous sommes conscients que l'obtention d'un réseau universel de garderies, l'accès aux classes prématernelles et maternelles temps plein n'est pas en soi suffisant.

La maternelle véhicule aussi des valeurs...

L'idéologie bourgeoise marque en profondeur l'action éducative dispensée par l'école maternelle. L'école maternelle a pour objectif d'intégrer les enfants, c'est-à-dire leur faire accepter un certain nombre de valeurs et comportements conformes à cette idéologie.

qui ne sont pas celle de plusieurs enfants.

Pour certains enfants, c'est une suite logique du vécu familial, tandis que pour d'autres, c'est la découverte d'un autre monde... Ces derniers se sentent étrangers dans un milieu scolaire où leurs richesses "individuelles" ne sont pas reconnues et valorisées, ce qui les amène trop souvent à développer un sentiment d'autodévalorisation. Ils sont alors prêts à subir et à accepter les mécanismes de sélection-élimination.

Cette prise de conscience est nécessaire avant d'élargir les services à la prime enfance.

Après avoir dénoncé les effets négatifs qui s'exercent sur bon nombre d'enfants dès la maternelle: modelage idéologique, étiquetage abusif, il peut paraître contradictoire de revendiquer la mise en place des ressources collectives nécessaires à l'élargissement de l'éducation préscolaire. Nous croyons plutôt que cette prise de conscience était nécessaire; elle devrait nous inciter à améliorer les conditions dans lesquelles s'inscrit cette éducation préscolaire, dans le but de favoriser chez les enfants un développement optimal.

Les services à la prime enfance ne visent pas la scolarisation des enfants.

L'éducation reçue dans la famille combinée à l'éducation préscolaire servant de base au développement de l'enfant. L'éducation préscolaire revêt ici une importance particulière à cause des expériences d'apprentissage vécues, du type de relations humaines établies; l'avenir de l'enfant, son intégration à la collectivité, le passage harmonieux du milieu familial au milieu scolaire formel, en seront marqués.

Ce que doit rechercher l'éducation préscolaire.

Une éducation préscolaire doit privilégier la socialisation et l'éducation par l'observation, le tâtonnement et l'action. Elle doit tenir compte des besoins fondamentaux des enfants sans se limiter à l'expression et à la création; expression et création ne doivent pas être non plus artificielles et coupées de la réalité pratique que vivent les enfants. Tout au contraire, on doit utiliser les goûts qu'a l'enfant pour l'imaginaire afin de l'aider à comprendre le réel. Ces classes ne devront pas être qu'une succession de salles bien organisées mais plutôt tenir compte du fait que la nature est un élément stimulant qui convient au développement de l'enfant. Aussi faut-il souhaiter que ces classes soient regroupées en un lieu le plus ouvert possible sur cette même nature: plantes, arbres, etc.

Des maternelles et des prématernelles.

Il nous apparaît donc, que même à court terme, nous devions réclamer l'instauration de maternelles et de prématernelles temps plein, gratuites et obligatoires.

Nous devons par ailleurs constater que le besoin de socialisation ne concerne pas que les enfants de prématernelles ou de maternelles. "Socialiser l'enfant", dit Liliane Lurçat [1], "c'est lui apprendre à vivre dans une collectivité avec des enfants du même âge et d'âges voisins et avec des adultes différents de ses parents et qui ont aussi un pouvoir sur lui".

Des garderies.

Nous n'ignorons pas non plus que les femmes, considérées plus particulièrement responsables de l'éducation des enfants, aspirent à un certain allégement de ce fardeau. Les garderies deviennent ici un outil indispensable à leur émancipation, qu'elles demeurent au foyer, s'inscrivent à des cours ou activités sociales, ou travaillent à l'extérieur.

Aussi, nous faut-il préconiser l'organisation de garderies, évidemment facultatives, mais gratuites. Pour être plus précis, nous les décrivons comme suit:

1. Dans chaque quartier ou village est organisé un service de garderie comprenant la pouponnière pour enfants de 0 à 18 mois, la garderie proprement dite pour enfants de 18 mois à 4 ans et la halte-garderie pour recevoir occasionnellement les enfants de 4 ans à 12 ans.

2. La gestion de ces services est assumée par les usagers et le personnel responsable.

3. Les coûts sont assumés par l'Etat et les organismes publics locaux.

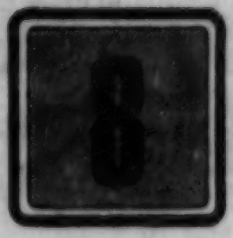
NOTE: Ce service est un service public et ne nie pas l'existence de garderies qui pourraient être organisées sur les lieux de travail par suite d'entente entre les travailleurs et une entreprise.

Le temps est venu de mettre en place ces équipements collectifs.

Nous croyons donc le temps venu de mettre en place les ressources collectives nécessaires tout autant à la socialisation des enfants qu'à l'émancipation des femmes; et nous sommes conscients du rôle privilégié que peuvent jouer les équipements collectifs précités dans ces processus.

---

(1) LURÇAT, Liliane, LA MATERNELLE: UNE ECOLE DIFFERENTE?, éditions du Cerf, 1975, p. 8.



Toute la formation de base doit être axée sur les besoins de ceux qui se verront bientôt sur le marché du travail et non plus essentiellement sur les besoins de ceux qui, minoritairement, continuent leurs études; donc, les niveaux élémentaire et secondaire d'enseignement sont autonomes par rapport aux niveaux supérieurs d'enseignement.

Une formation élitiste...

La formation générale est actuellement conçue surtout en fonction de ceux qui prolongeront leurs études et en fonction du rôle qu'ils joueront dans la société. L'ensemble des pratiques scolaires recherche la promotion d'une élite, et ce, dès la maternelle. Cet élitisme conduit à négliger une partie importante des enfants et les prive d'une bonne formation de base. Plus on progresse dans le système scolaire, plus ce rôle élitiste devient évident. On assiste ainsi à une structure renversée; ce n'est pas la formation de base qui conditionne les études postsecondaires, mais l'inverse.

Constats importants

On constate finalement:

- qu'environ 5% des étudiants d'un groupe d'âge font des études universitaires[1];
- que 73.2% des étudiants d'un groupe d'âge ne dépassent pas le niveau secondaire[2];
- que notre système est ainsi bâti: l'université exige comme préalable le Cegep et le Cegep conditionne le secondaire;
- que ceux qui "abandonnent" en cours de route (même à la fin du secondaire) sont comme rejetés par le système scolaire et finissent par accepter la "supériorité" de ceux qui continuent;
- qu'en somme le contenu et les valeurs véhiculés par l'école conduisent à l'élimination, ou pire, à l'inadaptation déclarée des fils de travailleurs parce que ces contenus et valeurs ne rejoignent pas leur expérience de vie, leurs aspirations, leurs intérêts, leurs besoins.

Une formation qui réponde aux besoins de la majorité.

De fait, la formation que reçoivent la majorité des élèves ne leur apparaît guère utile, d'où les nombreux problèmes que connaît l'école secondaire (indiscipline, absentéisme, etc.). Nous croyons que pour répondre aux besoins de la majorité, la formation de base doit être axée sur les besoins de ceux qui se verront bientôt sur le marché du travail et non plus essentiellement sur les besoins de ceux qui, minoritairement, continuent leurs études. En conséquence, les niveaux élémentaire et secondaire d'enseignement doivent être autonomes par rapport aux niveaux supérieurs.

C'est là un changement fondamental dans les finalités du système scolaire; mais, comment déterminer les besoins de la majorité? En fait, il existe peu de besoins objectifs (survie, reproduction, travail); ce que nous concevons comme étant des besoins est fortement conditionné par la position que nous occu-

---

(1) Selon la Commission d'étude sur les universités (Commission Angers) ce pourcentage était de 6.6% en 1974-75.

(2) G.S.T. LE COLLÈGE, RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, 1975, p. 22.

pons dans la société, par notre vision de la réalité qui en découle, par le développement des forces productives, etc. Par exemple, pour le patron, ce qui importe c'est la réalité du travail productif qui lui rapporte des profits; l'école qui répondrait à une telle vision serait axée sur les besoins de l'entreprise...

Des besoins définis à partir de la réalité.

Le projet de plate-forme entend plutôt déterminer les objectifs et les valeurs de la formation en fonction des intérêts de la majorité. Pour ce faire, il faut rappeler la réalité que connaîtront la majorité des enfants:

a) ils connaîtront une vie individuelle et vivront en collectivité;

b) ils vivront dans un contexte en évolution:
   - développement des sciences et de la technique
   - évolution de la culture
   - évolution politique
   - cheminement des masses vers un plus grand savoir;

c) leur travail sera profondément transformé par l'évolution des techniques de production: ils doivent y être préparés;

d) les conditions de travail attachées à leur statut de salarié seront la plupart du temps abrutissantes, dangereuses pour leur santé, sujettes à l'arbitraire et toujours ordonnées au profit d'une personne, physique ou morale;

e) ils seront plongés dans une société de consommation où la publicité et les invitations au crédit annihileront leur volonté, où le bonheur prêché se trouve dans la possession du plus grand nombre de biens possible, où la façon d'envisager leur propre développement et celui de leur pays leur échappe complètement;

f) ils vivront dans un environnement qu'il faut préserver mais qui se dégrade de jour en jour à cause d'une minorité qui ne recherche que ses intérêts (pillage et gaspillage des richesses naturelles, pollution);

g) les conditions socio-économiques qu'ils connaîtront seront, pour beaucoup d'entre eux, difficiles: chômage, assistance sociale, logements insalubres;

h) ils ne peuvent compter que sur leurs propres organisations collectives pour assurer leur libération et promouvoir leurs intérêts.

Une formation qui prépare à l'action.

La formation de base doit donc favoriser chez les enfants une réflexion sur ces réalités afin qu'ils en ressortent conscients et prêts à intervenir pour les changer (cf. fiche 10). Les enfants doivent comprendre à quoi leur sert l'éducation, ce qui suppose qu'elle puisse servir à agir sur leur environnement physique et social et qu'ils le sentent. Seuls ceux qui voient la formation de base comme un investissement pour plus tard acceptent la gratuité des connaissances.

Une telle formation ne signifie pas qu'il s'agit d'un nivellement par la base, et ne rejette pas la nécessité d'une formation solide pour ceux qui poursuivront leurs études (cf. fiche 12).

9

Le développement matériel que connaît notre société ainsi que l'augmentation sans cesse croissante des connaissances rendues nécessaires par la révolution scientifique et technique exigent actuellement une formation de base qui soit, au minimum, de niveau Secondaire V pour tous les étudiants québécois. D'ici quelques années, cette formation de base pourrait être de niveau collégial.

Un contexte en évolution.

La réalité que nous connaissons n'est pas fixe, elle évolue. Le développement économique général transforme les conditions dans lesquelles vivent les hommes, leur conception des choses, leurs idées. Les idées nouvelles ne s'implantent toutefois pas du simple fait qu'elles représentent plus exactement la réalité: elles doivent vaincre la résistance de ceux qui voient dans les idées nouvelles une menace pour leurs intérêts.

L'éducation est soumise à la même évolution. Elle est fortement conditionnée par ceux qui dirigent et toute proposition visant à mettre l'école au service de la majorité rencontrera des oppositions. Ces oppositions au changement s'expriment d'ailleurs souvent de la même façon: l'école que nous connaissons répondrait à la nature de l'homme, elle serait la seule possible.

Un rapport biaisé quo.

Il y a peu de temps, au Québec, on considérait que la formation de la majorité devait être de niveau élémentaire. Oubliant que le niveau d'éducation n'est pas déterminé par la nature de l'homme, mais par le développement des forces productives, Duplessis affirmait catégoriquement que l'enseignement secondaire n'était possible que pour une minorité. Pourtant, aujourd'hui la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et nous constatons que l'élémentaire a perdu son rôle de préparation immédiate au marché du travail.

C'est que la nécessité pour les milieux dirigeants d'adapter le système d'enseignement aux besoins de main-d'oeuvre liés au développement du capitalisme, et les aspirations démocratiques des milieux populaires ont permis que soit généralisé le secteur public d'enseignement secondaire.

Ainsi, l'école secondaire est aujourd'hui plus accessible. On constate en effet que la presque totalité des jeunes fréquentent l'école secondaire et qu'une proportion importante de ceux-ci le font jusqu'en secondaire V. On constate également que ceux qui n'accèdent pas au niveau terminal sont dirigés vers les secteurs du professionnel court ou du professionnel adapté ou abandonnent l'école en cours de route.

Tous n'ont pas accès aux connaissances fondamentales.

Par là même, la formation secondaire prive une partie importante des étudiants de l'accès aux connaissances fondamentales nécessaires à une bonne compréhension des réalités sociales, physiques, techniques, scientifiques, historiques, etc. C'est que la formation secondaire a pour objectifs réels la distribution immédiate d'élèves dans différents postes de production offerts par l'entreprise et la préparation de ceux qui se destinent à des études supérieures. De par ses objectifs mêmes, l'enseignement secondaire offre un type de formation générale mais dont l'accès n'est possible qu'à ceux qui sont jugés aptes à la scolarisation. Or, les études effectuées par la CEQ ont permis de démontrer que cette élimination affectait plus particulièrement des fils de travailleurs, que les conditions socio-économiques des familles, les contenus et valeurs véhiculés à l'école et la structure scolaire même, étaient un empêchement important au développement des capacités de ces enfants.

Pour une formation plus équilibrée

Nous croyons que le développement actuel des forces productives, l'augmentation sans cesse croissante des connaissances rendues nécessaires par la révolution scientifique et technique, etc., exigent une formation de base beaucoup plus poussée et plus équilibrée. Cette formation devrait être au minimum de niveau Secondaire V. D'ici quelques années cette formation de base pourrait être de niveau collégial.

La majorité peut atteindre un développement supérieur si les conditions politiques, sociales et économiques le permettent. La formation accessible actuellement à la majorité est loin d'être à la hauteur du développement matériel que nous connaissons.

Des changements qui s'imposent

Il importe donc que l'école soit profondément transformée, qu'elle se préoccupe de la formation et non pas d'élimination, que les contenus et méthodes soient profondément changés et que les conditions de vie et de travail des travailleurs soient grandement améliorées.

L'école devrait contribuer à la réduction des inégalités au lieu de les accentuer, devrait respecter le droit à l'acquisition des connaissances fondamentales. Il n'y a pas de raison valable pour que la majorité soit privée de l'accès à une formation de base qui soit de niveau Secondaire V. Bien sûr cette formation sera supérieure aux exigences immédiatement requises par certains emplois. Se contenter d'adapter étroitement un niveau de formation aux exigences immédiates d'un emploi répond peut-être aux besoins de l'entreprise mais laisse les hommes pour compte.

Bref, nous proposons à la fiche 10 une formation de base qui intègre une formation académique et une formation technique; une formation de base qui constitue un objectif à atteindre pour tous à la fin du secondaire V.

Créer graduellement les conditions nécessaires

C'est progressivement que nous pourrons créer les conditions qui rendront cet objectif réalisable; il est certain que les étudiants actuels du professionnel court connaîtraient des difficultés majeures si l'on voulait leur faire acquérir le secondaire V. Nous croyons cependant que ces difficultés disparaissent dans le cadre d'une application graduelle d'un projet d'école qui s'inspire des principes, des valeurs et des objectifs de formation décrits dans la présente plate-forme.

Les objectifs, les contenus et les activités de la formation de base doivent viser à développer chez les jeunes une conception scientifique de l'homme, de la nature, de la société, ainsi que des habilités, concepts, habitudes, opinions, attitudes et valeurs. Le tout doit être intégré de sorte que, connaissant la réalité (et leur être en fait partie), les jeunes soient équipés et motivés pour la transformer. Une telle formation doit leur assurer une réelle participation au développement social de même que l'épanouissement personnel le plus complet possible.

Les objectifs et contenus de formation doivent être conçus de manière à faciliter une formation de base qui présente à tous les mêmes contenus et qui intègre vraiment les différents types d'activités suivants: activités qui poursuivent des objectifs académiques, activités physiques, activités manuelles, activités artistiques, activités sociales.

Quelques remarques importantes.

Avant même d'entreprendre la lecture de la présente fiche, il faut nous arrêter aux remarques suivantes:

1. L'espace relatif accordé au développement du texte traitant de l'une ou l'autre réalité ne préjuge pas de l'importance qu'il faut accorder à la connaissance de cette réalité dans le cadre de la formation de base.

2. Les objectifs et contenus de formation ne sont pas présentés par discipline d'enseignement. Il importe pour le moment de discuter des grands principes de cette formation.

3. Cette formation de base doit être acquise par tous les étudiants. (A l'exception peut-être des handicapés dont on traite plus particulièrement à la fiche 17).

4. La formation de base décrite ici est celle que devraient avoir acquise les étudiants à la fin du secondaire V. Les objectifs et contenus de formation présentés doivent être conçus comme s'échelonnant sur toute la période de la formation de base. Il nous faut reconnaître dans cet ensemble la nécessité d'une approche différente adaptée à l'âge des enfants.

Les contenus présentés ne sont pas exhaustifs.

Notre objectif n'est pas de présenter ici une étude exhaustive des objectifs et contenus de formation. Nous faisons cependant quelques rappels et nous attirons l'attention sur certains de ces contenus. Peut-être est-il ici important de souligner que les "programmes", si précis soient-ils, ne représentent jamais qu'une partie des contenus de formation transmis par l'école. Nul doute que des "programmes" continueront de circuler; mais ils devront, dans le cadre de la formation de base proposée ici, être révisés en profondeur; ils seront ordonnés à la découverte de la réalité selon une approche scientifique, mais sans chercher à spécialiser les enfants: réalité de la personne, réalité passée et présente du milieu physique et de la société, réalité du travail manuel; réalités découvertes grâce à la maîtrise de deux outils de base indispensables, la langue et la mathématique.

10.1 RÉALITÉ DE LA PERSONNE

La personne est un tout. L'éducation oublierait des dimensions importantes si elle ne s'arrêtait à des domaines comme celui des émotions, des sentiments, des relations interpersonnelles, etc.

S'il est une autre réalité qui doive retenir davantage l'attention qu'actuellement, c'est bien la réalité du corps: il faut que les étudiants connaissent leur

corps pour le mieux développer et préserver. Sans prétendre élaborer l'ensemble des objectifs de formation concernant cette réalité, voici quelques jalons qui devraient être retenus:

- les adolescents de Secondaire V devraient savoir comment protéger leur santé, comment soulager un malaise passager; ils devraient être familiarisés avec les premiers soins à accorder aux blessés, aux noyés, aux cardiaques, aux électrocutés, aux épileptiques, etc;
- il est essentiel qu'ils connaissent les exigences d'une bonne nutrition;
- ils doivent avoir reçu une éducation sexuelle complète; y compris l'information sur tous les moyens de contraception;
- depuis la prématernelle et tout au long de leur parcours scolaire, ils doivent avoir pu comprendre et développer leur corps, le rendre fort, résistant, souple, coordonné; ils doivent en posséder la maîtrise;
- l'éducation physique et le sport doivent être considérés comme partie intégrante de la formation de base et ne doivent pas être rejetés vers les domaines de la détente, de la distraction ou du spectacle.

10.2 RÉALITÉ DU MILIEU PHYSIQUE ET DE LA SOCIÉTÉ

Une réalité qu'il faut aborder sous différents aspects

Les étudiants de Secondaire V devraient connaître la réalité passée et présente du milieu physique et de la société.

Nous n'avons pas à cacher que sous ce chapitre beaucoup des objectifs de formation décrits dans le Livre vert du MEQ, une fois sortis du contexte d'une école élitiste fondée sur une conception de la personne trop réduite à sa dimension psychologique, pourraient être ici rapatriés. Dans le cadre du présent projet, il nous semble cependant inopportun d'en faire le tri, pour tenter, en complétant, d'établir un portrait global des objectifs de formation relatifs à la connaissance de cette réalité; cette étape viendra ultérieurement, une fois convenues les grandes lignes de l'école que nous désirons. Pour le moment, les quelques remarques que nous faisons ci-après doivent être reçues comme autant d'indications sur les orientations que devrait prendre l'approche scientifique devant permettre la connaissance du milieu physique et de la société aux étudiants. Cette réalité d'un milieu physique et d'un milieu social doit être abordée sous différents aspects.

a) Réalité historique, géographique, écologique

Un livre d'histoire à refaire

Nous ne marquerons ici notre insistance que sur les points suivants:

- tout enseignement de l'histoire qui ne ferait connaître que les grandes étapes de l'histoire, l'action des "grandes figures" et qui oublierait de rappeler parallèlement le cheminement des travailleurs, leurs luttes, serait un enseignement tronqué, biaisé;
- l'enseignement de l'histoire doit devenir l'occasion privilégiée d'assurer la transmission des richesses de notre culture populaire;
- l'enseignement de l'histoire et de la géographie nationales doit déboucher sur la formation politique et l'ouverture sur le monde;
- l'enseignement de l'histoire et de la géographie nationales doit ouvrir sur la solidarité internationale, sur la disparition de toute forme de discrimination;

- l'enseignement de l'histoire et de la géographie non seulement ne saurait écarter l'actualité politique mais devrait tenir compte de la conjoncture nationale et de notre lutte pour notre identité à l'intérieur d'un contexte nord-américain et du contexte mondial;

- l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit prendre en considération les droits des peuples autochtones qui nous ont précédés sur ces terres;

- non seulement des étudiants de Secondaire V devraient connaître l'importance et les composantes de l'équilibre écologique de notre milieu physique, non seulement ils devraient avoir développé individuellement des habitudes de préservation du milieu, mais ils devraient être suffisamment motivés, équipés, capables de solidarité, pour s'élever collectivement contre toute puissance qui dilapide nos ressources naturelles et met en péril l'environnement.

b) Réalité de la nature et de ses lois

Nous entendons ici la réalité que rend accessible la connaissance des sciences physiques et biologiques.

La science est pouvoir sur le monde réel et sur sa compréhension. On comprend que l'école actuelle réserve les sciences physiques et biologiques à une seule élite, celle qui plus tard sera le pilier du pouvoir en place. La compréhension des phénomènes naturels, la démarche utilisée, peuvent permettre de déboucher sur d'autres réalités généralement dissimulées, et de les comprendre...

A cette fin:

Découvrir le processus de la connaissance

- l'enseignement des sciences devra permettre de découvrir le processus de la connaissance. L'histoire des sciences est l'histoire d'une recherche continuelle de la vérité; elle doit démontrer comment toute connaissance est relative, comment la science évolue vers une vérité plus précise. Il importe aussi que ressorte le rôle de l'idéologie dominante, à chaque époque, pour empêcher que la vérité soit connue. Que ce soit la découverte de la forme de la terre ou plus près de nous, la démonstration que l'intelligence n'est pas génétiquement déterminée, la vérité scientifique est conditionnée par la situation économique et sociale générale;

Initier aux sciences dès le jeune âge.

- l'étude des sciences doit débuter dès le jeune âge et se poursuivre tout au long de la formation de base. L'initiation à la méthode scientifique doit débuter dès l'élémentaire par l'observation des phénomènes naturels, la recherche de leur interprétation, pour finalement déboucher sur la compréhension de principes théoriques simples nécessaires à la généralisation des observations effectuées;

- d'une compréhension générale de la démarche scientifique, il est nécessaire de passer à la compréhension des domaines spécifiques de la biologie, de la chimie et de la physique et, ensuite, à la compréhension des lois et théories fondamentales spécifiques à chacun. Toutefois, l'étudiant ne s'intéressera à ces sciences que si elles lui sont utiles à la compréhension de ce qui l'entoure. Le savoir pour plus tard ne crée l'intérêt que chez ceux qui sont assurés de se rendre jusqu'au bout;

Situer la science à l'utilisation qui en est faite.

- toutefois la science n'est pas qu'observation et explication de la nature. Elle ne peut pas être isolée de l'ensemble des phénomènes sociaux, de son utilité dans le monde dans lequel nous vivons, des réponses qu'elle peut apporter aux problèmes que nous connaissons et de l'utilisation qui en est faite par ceux qui s'approprient ce savoir à des fins exclusives, qui conduisent aux guerres, à la pollution, à la mécanisation du travail, etc.

c) Réalité économique

Contre les interventions égoïstes des milieux patronaux

Il faut ici rappeler que le présent projet de plate-forme se situe dans un contexte où la propriété privée des moyens de production est toujours présente; il faut rappeler également les interventions du monde des affaires, en faveur d'une éducation économique qui le servirait, pour comprendre l'importance des remarques qui suivent parce que nous ne voulons pas que l'approche en soit fondamentalement tronquée et biaisée.

La connaissance de la réalité économique devrait permettre de:

- démontrer que le centre de la vie économique c'est l'homme, son travail, ses besoins physiques, ses aspirations au plan des rapports sociaux qu'il veut établir avec ses semblables: rapports d'égalité versus rapports d'exploitation...;

Un système qui n'est pas éternel.

- tracer l'histoire du développement de la production intégré à celui de l'humanité, en insistant sur les différents modes de production implantés par les hommes et en démontrant comment chacun d'entre eux a été transitoire, comment il a donné naissance à d'autres ou s'est fait supplanter. Le tout afin de démontrer clairement que le système capitaliste implanté ici n'est pas éternel et que suite aux oppositions qu'il rencontrera, il devra nécessairement laisser à son tour sa place; l'essentiel cependant demeurant: une économie est en place pour produire des biens sociaux. Ainsi l'éducation économique ne sera plus une occasion de domestication du monde, mais plutôt celle du développement de l'esprit critique et celle d'une préparation à l'adoption de formules de production plus humaines qui valorisent davantage le travail et le travailleur;

- mettre l'accent, en particulier, sur l'existence de la pauvreté au milieu de la richesse, les crises créées par le capitalisme: inflation, déflation, la création de chômeurs, le maintien de rapports exploiteurs-exploités, l'absence de planification nationale de l'économie;

- mettre l'accent sur l'appropriation, par les impérialistes, des richesses du Tiers-Monde;

- insérer la description de l'économie actuelle dans la perspective de son évolution historique, c'est-à-dire: illustrer comment les capitaux étrangers (français, britanniques, puis américains) ont façonné la structure industrielle et modelé la vie économique selon leurs intérêts;

A propos des pouvoirs financiers.

- mettre en évidence les liens et rapports entre les puissances financières et l'appareil d'Etat, notamment l'influence sur la politique fiscale, les politiques de régulation économique (politique monétaire, commerce extérieur, contrôle ou réglementation des salaires), etc...;

- décrire les processus de prise de décision des multinationales et démontrer les intérêts que servent ces décisions, ainsi que les conséquences sur les conditions de vie et de travail des travailleurs;

- expliquer le pillage de nos ressources naturelles et la pollution de notre environnement en fonction des intérêts servis;

- décrire et dénoncer la publicité/conditionnement, la promotion artificielle de produits inutiles et nocifs;

- mettre en relief l'importance économique du travail non rémunéré, particulièrement celui des travailleuses au foyer et la situation économique de la plupart des travailleurs et travailleuses.

A propos des travailleurs

- instruire les étudiants des conditions et réactions des travailleurs:
  - décrire les problèmes des travailleurs, leur vie réelle, les conditions dans lesquelles ils produisent, les maladies ou dangers qui les menacent, etc.,
  - faire connaître aux étudiants les luttes ouvrières et les analyser comme facteur de progrès historique; qu'il s'agisse de luttes syndicales, d'organisations coopératives, etc.,
  - initier les étudiants à la mise en place d'organisations collectives de défense de leurs intérêts, ce qui les éduquerait à une vie démocratique bien concrète: associations, syndicats, coopératives, etc.;
- instruire les étudiants de certains autres modèles économiques et politiques.

d) La réalité quotidienne des travailleurs

Prendre conscience des problèmes qu'affrontent les travailleurs.

Il s'agit ici d'inscrire dans le cadre de la formation de base un objectif clair: celui de permettre aux jeunes une meilleure connaissance de la réalité quotidienne, celle qu'ils retrouvent en sortant de l'école ou de la classe, afin déjà de pouvoir la modifier.

La formation de base doit donc comprendre des activités que nous appellerons activités sociales: nous ne nous référons pas ici à l'organisation de parties ou à des activités de détente. Toute cette partie de la formation vise à apprendre aux jeunes les multiples problèmes auxquels les travailleurs sont confrontés dans leur vie quotidienne et à leur faire prendre conscience, disons-le carrément, des intérêts de classe des travailleurs; elle vise aussi à permettre à une collectivité d'utiliser les ressources que sont les jeunes, ressources que, comme les vieillards, notre société capitaliste considère plutôt comme des êtres encombrants, inutiles, parce qu'improductifs au sens où ils ne servent pas encore ou ne servent plus, par leur force de travail, à l'accumulation de profits. Il n'est pas question ici d'exploiter les jeunes comme on le faisait au temps des filatures, il s'agit de reconnaître leur désir de participer à la vie collective et les capacités qu'ils ont pour le faire. Une part de l'horaire hebdomadaire de l'étudiant devrait être obligatoirement consacrée à la réalisation de telles activités. Dans le but de nous faire comprendre, et sans les ordonner, nous livrons ici, en vrac, un certain nombre d'activités que des étudiants seraient à même de mener:

Quelques activités utiles.

- organisation d'un service d'information sur les dangers du crédit, les possibilités de se syndiquer, les lois ou règlements qui conditionnent les allocations gouvernementales,
- étude des lois et règlements, puis, organisation de l'information (ex.: assurance automobile, loyers, etc.),
- recherche, surveillance et dénonciation des agents polluants: puis dépollution,
- surveillance de la qualité de l'eau et de l'atmosphère dans un quartier,
- rencontre de chômeurs et d'assistés sociaux, analyse de leurs problèmes,
- surveillance des spéculations faites sur les terrains,
- analyse des sols, des propriétés d'un lac, d'une rivière, pour en faire renaître la faune,

- inventaire des problèmes des vieillards: aider à établir leurs revendications,
- inventaire des besoins en matière de transport en commun; analyse des problèmes de logement, de santé, etc.,
- inventaire des problèmes des familles monoparentales; travailler avec elles à la recherche de solutions,
- étude constante des implications des politiques scolaires ou municipales,
- organisation de coopératives étudiantes de consommation et de production,
- étude des besoins en matière de loisirs pour les jeunes et les moins jeunes,
- publicité sur les équipements de l'école qui pourraient être mis à la disposition des gens du quartier,
- surveillance des services qui les concernent (ex.: les services aux étudiants, la cafétéria, etc.),
- analyse des opérations mercantiles qu'on retrouve dans une école, celles qui sont reliées au secteur du loisir, la récréation, le sport; celles qui vont de la vente d'un cahier à la vente d'un repas: formuler les problèmes, appliquer les solutions,
- connaissance des organisations syndicales et populaires du milieu, de leurs objectifs et de leurs luttes,
- etc.

e) Réalité culturelle

Privilégier les activités artistiques.

1. Outre la culture au sens large qui comprend l'ensemble des habitudes de vie d'une collectivité, la culture réfère aussi à un ensemble d'activités qui se rattachent davantage à la création, à la recherche de l'expression d'un passé, d'un présent ou d'un avenir collectif. Qu'il s'agisse de dessin, peinture, sculpture, musique, photo, danse, théâtre, fête collective; ces activités artistiques sont des modes privilégiés d'expression et d'éveil de la personnalité, des moyens de percevoir et de s'approprier la nature et le milieu. En plus d'exercer une fonction importante de détente et de délassement, c'est par ces activités artistiques que s'exprime le vécu d'un peuple, qu'une communauté forge son image, manifeste ses rêves, proclame son identité. C'est pourquoi nous disons:
   - que de telles activités doivent être considérées comme des éléments essentiels à la formation de base;
   - que tous les étudiants doivent avoir accès à de telles activités à l'intérieur du système scolaire,
   - que pour y parvenir, il faut plus que de la bonne volonté, il faut des animateurs compétents, des moyens adaptés, un milieu propice, un minimum de connaissances et de techniques.

Pour une formation morale et civique.

2. Par ailleurs, la culture réfère aussi à tout ce qu'a pu apporter une civilisation, hors les moyens techniques qu'elle a su élaborer (cf. 10.3), et en deçà des arts qui expriment sa réalité ou ses rêves; nous entendons ici aborder la question des moeurs, de la religion, de la morale. Le moins que l'on puisse dire est que l'école devrait faire en sorte que les étudiants puissent se situer face à ces valeurs et conditionnements; la formation morale et

civique ne doit pas conduire qu'à l'adaptation par accomodation, elle doit permettre aux êtres de pouvoir distinguer entre des positions qui favorisent la stagnation et celles qui valorisent le développement, le progrès d'une collectivité; elle doit équiper ces êtres pour qu'ils puissent ensuite assumer leur choix.

10.3 RÉALITÉ DU TRAVAIL MANUEL

Il faut initier les étudiants, dans le cadre de la formation de base, à la réalité du travail manuel.

Revaloriser le travail manuel.

Il est important de revaloriser le travail manuel; on ne soulignera jamais assez qu'il est lui aussi une façon d'arriver à la connaissance; l'importance supérieure accordée au travail intellectuel sur le travail manuel est artificielle et voulue politiquement. Comme si le travail manuel ne conduisait pas lui aussi au développement de l'intelligence, à la formation de capacités, à l'apprentissage de l'observation et de la pensée, à la création de l'esprit scientifique. Dans le cadre de ce projet, le mot "manuel" n'a donc rien de péjoratif.

Le travail manuel est le lot du plus grand nombre, or, comme la société est dirigée par une minorité, la dévalorisation du travail manuel devient inévitable car elle permet d'une part d'asseoir plus solidement la domination par cette minorité et, d'autre part, permet à cette dernière d'accumuler des profits, le travail étant moins cher à acheter parce que dévalorisé.

En outre, à cause des contrôles exercés sur le travail manuel, il en a été réduit à des gestes mécaniques. Or s'il est impossible de revaloriser un travail à la chaine, il est possible de revaloriser le travail manuel en initiant le travailleur à l'ensemble du processus de production, de façon à ce qu'il le comprenne et y participe.

Une des premières conditions pour initier les jeunes à ce processus, c'est de les familiariser avec les tâches techniques usuelles, l'utilisation des outils et des matériaux issus des connaissances que nous avons des lois de la nature, les visites d'usines, etc.

Adapter les activités à chaque niveau.

Bien sûr, au préscolaire et à l'élémentaire les activités manuelles prennent une coloration différente de celles du secondaire; elles n'en sont pas moins profitables aux enfants si l'on sait tenir compte de leur âge. Rappelons ici que les adultes sont souvent portés à sous-estimer l'habileté des jeunes à fabriquer, construire de leurs mains.

A compter de Secondaire I, ces activités doivent devenir plus formelles, mieux structurées. Les équipements actuellement utilisés dans les options professionnelles sont mis à la disposition de tous pour non seulement permettre une exploration des divers secteurs de l'enseignement professionnel mais aussi pour assurer à tous une connaissance des modalités d'utilisation des principaux appareils usuels. Les enseignants du professionnel trouvent ici un rôle important à jouer dans le cadre d'une formation de base offerte à tous.

Quelques exemples.

En guise d'exemples, et soulignant qu'il ne s'agit là que de quelques éléments de formation parmi bien d'autres qu'un étudiant, de quelque sexe qu'il soit, devrait avoir assimilés tout au long de sa formation, nous signalons ceux-ci:

- développer une capacité de se servir des outils communément utilisés dans un foyer: marteau, équerre, scie, pinceau, machine à coudre, etc...,
- s'assurer que tous peuvent conduire une automobile, entretenir une fournaise, détecter le défaut d'un appareil électrique ménager, etc.,

- s'assurer que tous connaissent, en gros, les propriétés du bois, du béton, du gyproc, de la laine minérale, etc.,
- savoir comment on fait une soudure, compte tenu des matériaux en présence,
- initier tout le monde à la planification et à la préparation de repas équilibrés; à prendre soin d'un bébé, à effectuer la lessive, etc.,
- apprendre à entretenir un gazon, cultiver des plantes, reboiser, jardiner, etc.,
- initier aux problèmes les plus communs d'un moteur à combustion et pouvoir les résoudre,
- donner le goût d'être fier d'une oeuvre réalisée de ses mains, en permettant justement d'en réaliser,
- etc.

Des activités à rendre utiles

Ces activités seront d'autant prisées par les enfants qu'on aura réussi à les rendre utiles pour quelqu'un: ne pas bâtir un mur pour le défaire ensuite, mais, par exemple, construire une cloison nécessaire dans une maison de vieillards, etc.

10.4 DEUX OUTILS INDISPENSABLES

Pour en arriver à saisir ces réalités, les étudiants de Secondaire V doivent maîtriser deux outils indispensables: la langue et la mathématique.

1. Le principal de ces outils, c'est la langue, nous lui consacrons donc les observations qui suivent, conscients cependant que nous le situons, pour le moment, en milieu scolaire exclusivement:

La langue maternelle est à la base de tous les apprentissages.

- l'apprentissage de la langue maternelle est à la base de tous les autres apprentissages scolaires,
- cet apprentissage de la langue maternelle est si important qu'il ne saurait être doublé de l'apprentissage d'une autre langue à un moment où les enfants de l'élémentaire acquièrent les mécanismes de base et se familiarisent avec les structures de la langue,

Ne pas culpabiliser l'enfant pour la langue qu'il parle.

- il faut accorder une attention particulière au fait de ne pas culpabiliser un enfant à cause de la langue qu'il parle. Nous rappelons ici que ce sera lorsque l'enfant se reconnaîtra dans les contenus qu'il est appelé à lire ou à écrire qu'il commencera à améliorer sa langue parlée. Il importe de développer des méthodologies qui soient respectueuses des caractéristiques de la langue de tous les enfants.
- partant de la langue parlée par l'enfant, l'enseignement de l'oral doit viser à atteindre le niveau de français qui permet aux Québécois d'assumer un rôle actif dans les échanges culturels, administratifs, commerciaux aussi bien au niveau national qu'international, sans complexe et avec leur identité propre,
- sans négliger le français oral, l'enseignement du français doit revaloriser la fonction de l'écrit,
- il faut faire une place réelle à la littérature, surtout québécoise, dans l'enseignement du français,

L'anglais enseigné à compter du secondaire.

à compter du secondaire, cependant, les étudiants doivent avoir accès à un enseignement de grande qualité de l'anglais comme langue seconde; ils doivent aussi avoir les possibilités de s'initier à d'autres langues modernes importantes.

2. Le projet de plate-forme préconise une approche scientifique de la réalité; dans cette optique, la mathématique ne le cède en importance qu'à la langue maternelle.

L'importance de la mathématique.

Avec l'association mathématique du Québec (AMQ) nous soulignons que "la mathématique est impérieusement nécessaire à la culture globale d'aujourd'hui, qu'elle doit donc prendre une place importante dans le cadre de la formation de base, car elle est le langage commun de toutes les disciplines scientifiques, un outil spécifique pour plusieurs disciplines spécialisées, un outil intellectuel général".

On n'a pas le droit d'écarter des étudiants d'un tel outil; dans le cadre de la formation de base, l'élimination par la mathématique n'a pas sa place; au lieu de déclarer des enfants inaptes, incapables, niant par là la pédagogie de masse, toute faite de la conviction qu'il est possible d'amener quelqu'un à progresser, on prendra plutôt la peine d'instaurer les conditions nécessaires pour que, prenant en compte le vécu des étudiants, on leur permette d'aller chercher le plus possible de cette science qui justement permet l'explication des réalités.

Faire comprendre sa nécessité.

On n'intéressera cependant pas les jeunes à la mathématique par une explication de contenus de programmes parachutés: c'est plutôt en leur faisant comprendre la nécessité de son utilisation, dans le cadre d'activités concrètes, pour cerner des réalités relevant tout autant du domaine manuel que sociologique, qu'économique, etc. qu'on les y intéressera.

La formation de base sans la mathématique est une formation tronquée, à rabais.

Si nous synthétisons, nous en arrivons au tableau suivant:

1. Il faut initier à la réalité
   a) réalité de la personne,
   b) réalité du milieu physique et de la société:
      - réalité historique, géographique, écologique
      - réalité de la nature et de ses lois
      - réalité économique
      - réalité quotidienne des travailleurs
      - réalité culturelle
   c) réalité du travail manuel.

   Note: Deux outils essentiels: la langue et la mathématique.

2. L'horaire doit permettre d'intégrer, pour tous, des activités intellectuelles, physiques, artistiques, sociales, manuelles.

REMARQUES

Comment intégrer tout ça à l'horaire?

Habitués au morcellement des cours et des activités actuels, à l'étanchéité qui les sépare, certains se demandent comment on pourra introduire "tout ça" à l'horaire.

En premier lieu, nous observons que les cours formels actuels occupent présentement toute la place; pourtant l'on sait le peu d'attention qu'ils suscitent, la passivité qu'ils engendrent. Le résultat net est souvent que les étudiants "dorment" le cours ou l'écoulent dans leurs rêves, attendant avec impatience une cloche ou un changement de local. Il nous apparaît que ce type de cours mérite coupure au profit de temps réservés à l'horaire pour ces autres activités physiques, manuelles, artistiques et sociales.

Par ailleurs, nous ne voyons pas pourquoi une activité manuelle ne permettrait pas de découvrir une réalité scientifique, pourquoi une activité sociale ne déboucherait pas sur la compréhension d'une réalité culturelle. Plusieurs diront que nous nageons dans l'utopie, ils nieront par le fait même des modalités d'accès au savoir que nous utilisons tous les jours... quand nous sommes en dehors de l'école.

L'inscription à l'horaire des diverses activités permet surtout d'assurer leur organisation, de susciter l'intérêt, de mettre en commun les découvertes, et d'un pas à l'autre, elles connaîtront leur prolongement dans des activités à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire mais que l'école devrait pouvoir accepter si elle est vraiment "ouverte", dans tous les sens du terme. Nous rappelons ici que l'école est aussi une bâtisse, un lieu, qui dispose de facilités et qu'elle devrait servir même en dehors des heures de classe (cf. fiche 20). Une telle conception ne suppose pas que ce soit les mêmes personnes qui du matin à la nuit assument le travail éducatif...

11

Il existera un Secondaire VI pour ceux qui, temporairement ou définitivement quittent l'école: cette année-là est toute entière consacrée à la préparation à un métier (ce Secondaire VI professionnel est une notion à revoir au moment où la formation de base sera de niveau collégial).

Par formation professionnelle, il faut entendre ici celle qui vise une préparation immédiate à un métier; un étudiant ne s'y inscrirait qu'après la formation de base.

De façon à favoriser la compréhension de ce qui est proposé ici, nous croyons utile d'établir un parallèle entre ce qu'avance le Livre vert du MEQ et ce que présente le projet de plate-forme CEQ.

La formation professionnelle proposée par le Livre vert.

Dans l'optique du Livre vert, la formation professionnelle se donnerait à compter de Secondaire IV, dans le cadre d'options. Un certain nombre de cours seraient obligatoires dans certaines disciplines et seraient rattachés à ce qu'on pourrait qualifier de tronc commun. Il y aurait prolongement d'une année de la formation professionnelle dans une classe de Secondaire VI dite d'apprentissage (3-71).(1) Certaines écoles secondaires peuvent organiser un cours professionnel intensif à l'intention des élèves munis d'un certificat d'études secondaires générales. Ce cours offert en Secondaire VI nécessitera pour plusieurs élèves certains cours d'appoint (3-56). Par ailleurs, des cours optionnels dont l'exploration technique (professionnel court) seraient offerts en Secondaire III. Dans l'ensemble le Livre vert prolonge la formation générale d'une année, mais, malgré certains changements, il ne modifie pas en profondeur les composantes de la formation générale des étudiants.

Ce que propose le projet.

Le projet de plate-forme CEQ commence par préconiser une formation de base qui présente à tous les mêmes contenus et qui intègre des activités intellectuelles, physiques, manuelles ou techniques, artistiques et sociales (cf. fiche 10). Le projet propose que cette formation de base soit au minimum de niveau Secondaire V. Par la suite, les étudiants qui le désireraient s'inscriraient dans une classe de Secondaire VI; cette année-là serait toute entière consacrée à la préparation à un métier. Cette proposition signifie en premier lieu la disparition du secteur professionnel court; les options qui y sont actuellement offertes seraient intégrées à l'intérieur du Secondaire VI, puisque pour tous les étudiants, la formation de base est de niveau Secondaire V.

Des perspectives d'emploi peu réjouissantes.

La perspective de former des étudiants, via ce Secondaire VI, pour les retrouver ensuite sur le marché du travail aux prises avec le salaire minimum, les emplois saisonniers, l'absence de débouchés, le chômage ou l'assistance sociale ne nous sourit guère, il faut l'avouer. Cependant, il faut bien reconnaître qu'il s'agit là d'un problème qui dépasse les possibilités que peuvent offrir même les meilleures transformations apportées à l'école. Il s'agit finalement d'un problème politique: celui d'un système où le profit à tout prix sacrifie l'homme, instaurant le sous-emploi, s'opposent aux priorités sociales, parce que ce système défend les intérêts d'une minorité; il nous faudra bien un jour trouver la solution.

---

(1) La référence est celle du Livre vert.

Quelques précisions

En attendant nous proposons ceci en matière de formation professionnelle:

1. L'école secondaire offrira un Secondaire VI à ceux qui, temporairement ou définitivement quittent l'école; cette année-là est toute entière consacrée à la préparation immédiate à un métier.

2. La durée de cette préparation sera d'un an. Nous n'oublions pas que nous proposons par ailleurs que la formation de base doit comprendre pour tous, de l'élémentaire à la fin de Secondaire V, des éléments de formation technique tels qu'explicités à la fiche 10 [2]. Ces éléments ne sont pas des "à côté", mais introduisent dans la formation de base des activités aujourd'hui absentes parce que dévalorisées. Le secteur professionnel aurait ainsi une tâche importante dans la formation de tous les étudiants.

3. Les grands objectifs d'une formation immédiate à un métier devraient être les suivants:

   - développer un "sens" technique
   - développer des habiletés techniques spécifiques
   - développer le sens des responsabilités
   - développer la fierté de travailler de ses mains.

4. Les étudiants de fin Secondaire VI après ou sans avoir rempli un emploi, doivent pouvoir avoir accès au CEGEP, auquel cas ils n'ont pas à répéter ce qui aura déjà été fait au secondaire.

5. Au cours du Secondaire VI, des stages pourraient être organisés, et toute entreprise devrait être obligée de recevoir des stagiaires qui ne seraient là que pour observation, et non pour partager des tâches.

6. Pour les stagiaires "actifs", il faudrait obtenir pour eux certains mécanismes de protection, autant au plan des assurances qu'au plan des conditions de travail; i.e. allocations de séjour et de dépenses, une certaine forme de rémunération, etc.

Rappelons en terminant que la fiche 21 traite des conditions nécessaires à la réalisation d'un tel objectif, conditions qu'il faut chercher à créer pour que les étudiants aient accès à une formation répondant aux exigences du développement scientifique et technique que nous connaissons.

---

(2) Il nous faut dire ici que des enseignants du secteur professionnel nous ont fait la remarque qu'une préparation d'un an semblait insuffisante; il faudra en discuter au cours de la période de consultation.

12

L'élévation du niveau de formation de tous les élèves est au coeur des revendications présentées dans ce projet de plate-forme; il ne peut être ici question d'une volonté de nivellement par la base; au contraire, la formation qui sera accessible à la majorité s'avérera bien supérieure.

Pour une formation plus équilibrée et de plus grande qualité.

Certains affirmeront encore, sans doute, qu'une formation de base pour tous est une formation à rabais, qu'elle représente un nivellement par la base. Se voyant face à leur classe, ils imaginent qu'il faudra désormais baisser le niveau, diminuer les exigences en fonction des "possibilités" du "moins doué". C'est là faire abstraction de l'ensemble du projet de plate-forme, oublier l'essentiel, négliger les finalités.

L'introduction dans la formation de base de la réalité du travail manuel (10.3) va permettre d'offrir à tous les enfants une formation beaucoup plus équilibrée qui tienne compte davantage de la réalité que connaissent la majorité des enfants et de la réalité qu'ils connaîtront à leur sortie de l'école.

Parler d'une formation de base de plus grande qualité, ce n'est pas rendre l'école plus livresque ou offrir à tous des cours de plus en plus spécialisés, mais c'est adapter la formation aux besoins réels de la majorité des étudiants.

Finalement, le rôle que nous espérons voir jouer par l'ensemble des travailleurs exige un contenu scientifique qui permette une connaissance profonde des réalités qui nous entourent, un sens critique face aux idées véhiculées, une bonne maîtrise des outils d'expression, un ensemble de connaissances et d'habiletés qui exigent en fait l'enrichissement des contenus qui font actuellement partie de la formation élémentaire-secondaire.

La formation actuelle n'est pas à la hauteur.

En fait, s'il est une formation à rabais, c'est bien celle que reçoivent actuellement la grande majorité des enfants. Interrogeons-nous quelque peu sur la situation que nous vivons quotidiennement. Pour quelles raisons y a-t-il des étudiants au professionnel court, en voie allégée, etc...? Certains cherchent à expliquer ce gâchis par la pauvreté culturelle relevant de la nature humaine. Nous avons vu (cf. fiche 5) que de tels arguments ne résistaient pas à l'analyse.

Ayant constaté que la majorité des enfants que l'on catégorise comme "incapables" proviennent de milieux dits défavorisés, rejetant l'explication voulant que les possibilités de développement d'un individu soient déterminées dès la naissance, nous avons été conduits à nous interroger sur les causes réelles de ces problèmes.

Les causes de cette situation.

Nous avons dû reconnaître que nombre de facteurs représentent actuellement un frein à un enseignement de qualité pour la majorité des enfants:

- l'école concevant l'intelligence comme innée cherche à catégoriser les élèves, à sélectionner les meilleurs. Au lieu de chercher à éliminer les retards scolaires, cette théorie conduit à les institutionnaliser; de là découle la création des rythmes et des voies. Une étude récente entreprise pour le compte de la CECM concluait que le système des voies contribue à accentuer la différence entre les élèves de différents milieux et qu'il est en grande partie responsable d'une certaine désaffection de l'école (1);

(1) Des Rivières, Paula, "LE SYSTEME DES "VOIES" DEMOBILISE LES ALLEGES", Le Devoir, 19 novembre 1977, p. 6.

- l'école ne valorise qu'un seul type de savoir, le savoir intellectuel. Cette dévalorisation des autres types de savoir conduit à la négation d'un ensemble d'habiletés développées plus particulièrement chez les fils de travailleurs;

- les valeurs véhiculées à l'école sont, elles aussi, ségrégatives;

- finalement, de nombreuses familles vivent dans des conditions socio-économiques qui ne permettent pas de donner aux enfants un logement convenable, un peu de tranquilité pour leurs devoirs et même suffisamment de nourriture pour qu'ils ne soient pas sous-alimentés.

Nous soutenons que si l'école répond vraiment aux besoins des enfants, si elle sait rejoindre leurs intérêts, elle dispensera un savoir d'une plus grande qualité, une meilleure connaissance de la réalité, et beaucoup des malaises constatés actuellement à l'école disparaîtront.

Nous proposons une formation différente...

Nous proposons pour résoudre les problèmes constatés à l'école, y compris celui d'une formation à rabais, des éléments qui veulent corriger les causes réelles de ces problèmes. Nous affirmons que si ces causes sont corrigées, la formation acquise par les enfants sera bien supérieure, permettant à un plus grand nombre encore l'accès aux études postsecondaires.

Ce n'est pas là un nivellement par la base, mais une formation différente; pour le patronat elle aura perdu la "qualité" de la soumission, de l'asservissement; elle ne servira plus à trier les élèves mais à développer chez tous le maximum de leurs capacités aujourd'hui stérilisées par une école farcie d'obstacles.

Les connaissances acquises seront peut-être plus difficilement comptabilisables parce que l'école que nous voulons ne vise pas exclusivement à acquérir le maximum de connaissances, mais vise plutôt à développer la capacité individuelle et collective de travail, d'expression, de jugement, de responsabilité.

... qui comporte certaines exigences.

S'attaquer aux causes réelles des problèmes de l'école comporte certes des exigences; par exemple:

- un contenu de formation qui part du vécu de l'étudiant,

- une pédagogie de masse,

- une évaluation correction,

- un nombre d'élèves moins élevé par classe,

- des améliorations aux conditions de vie des familles,

- des efforts et une recherche pour rendre cette formation accessible aux élèves,

- un changement d'attitudes sociales et pédagogiques chez plusieurs travailleurs de l'enseignement.

13

Pour atteindre les objectifs de formation mis de l'avant et transmettre les contenus proposés, l'école est appelée à véhiculer de nouvelles valeurs. Ces valeurs doivent prendre en compte le vécu et les intérêts des travailleurs.

L'école véhicule des valeurs qui favorisent la classe sociale dirigeante.

Actuellement l'école véhicule un contenu et des valeurs propres à maintenir la société telle qu'elle est, donc un contenu et des valeurs favorisant la classe sociale dirigeante; ce faisant, l'école se refuse aux intérêts, motivations, aptitudes des travailleurs et considère ensuite les enfants qui résistent à l'école comme inaptes, mésadaptés.

L'école actuelle, malgré la réforme, est élitiste, compétitive; par sa structure hiérarchique, par les valeurs véhiculées, par ses règlements, par les moyens de sélection utilisés, par les contenus tirés des programmes ou offerts par les manuels, elle est un puissant moyen d'intégration dans une société qui valorise l'argent, le pouvoir, le diplôme, l'élitisme, la concurrence et la compétition: toutes valeurs essentielles à une société basée sur la propriété privée des moyens de production.

L'école véhicule l'image d'une famille traditionnelle sans problème, une division des tâches selon les sexes; justifie la division sociale du travail, la société de consommation (crédit, publicité); présente la science comme étant neutre, la société de production capitaliste comme étant le meilleur des mondes où la pauvreté (lire exploitation) n'est qu'une malchance ou le résultat de la paresse. Ce problème de pauvreté trouverait ses solutions dans la charité, la soumission, la comparaison avec d'autres qui sont encore plus mal pris que soi (au besoin, en se comparant aux pauvres des pays du Tiers monde...) ou encore dans des régimes de sécurité sociale, d'assurance-chômage, etc. qui en viennent à être pris comme des palliatifs normaux, voire des solutions qui font partie du décor.

En réalité, c'est tout l'appareil scolaire, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques et contenus scolaires, — dans cet ensemble on note les exercices scolaires (leçons, travaux, etc.), les horaires, les conseils et exigences pédagogiques des enseignants, les méthodes de travail, les différents systèmes d'émulation — qui supporte et favorise l'inculcation des valeurs.

Quelques contradictions.

Les valeurs véhiculées par l'école ne lui sont pas propres; elles sont le plus souvent le reflet des valeurs qui justifient le système en place. Or nous sommes en crise et cette crise s'exprime par des contradictions.

a) au moment où l'on constate un processus croissant de socialisation des relations économiques, sociales, et politiques, on constate aussi que notre système d'éducation, voué à l'individualisme, ne peut répondre aux exigences éducatives de ce processus;

b) au moment où l'on constate la montée d'un esprit de solidarité chez les travailleurs, on constate aussi que notre système éducatif autoritaire, compétitif, continue de produire des individus égoïstes, centrés sur leur propre réussite;

c) au moment où l'on constate une tendance des masses à cheminer vers un

plus grand savoir, on constate en même temps que notre école, par l'élimination qu'elle exerce, devient un frein à ce cheminement;

d) au moment où les travailleurs luttent avec acharnement pour que leur travail soit davantage valorisé, mieux rémunéré, l'école continue de valoriser une éducation qui déprécie le travail manuel en faveur d'une éducation conçue comme élément de consommation, signe de prestige et de supériorité;

e) au moment où une majorité de gens aspirent à une société plus démocratique, l'école — les critiques de la CEQ, ASOPE, et d'autres groupes de recherche l'ont démontré — continue de contribuer à reproduire une société de classes.

Un système de valeurs ébranlé.

Ces contradictions et d'autres encore, ont fait dire à plusieurs que nous vivions présentement dans une société pluraliste, que notre système de valeurs était ébranlé. Comme le rôle de l'école en est un d'inculcation des valeurs nous en subissons les soubresauts et nous vivons, peut-être plus que d'autres, les conflits idéologiques qui ont cours chez nous.

Mettre l'accent sur de nouvelles valeurs.

Pour atteindre les objectifs de formation mis de l'avant, l'école est appelée à mettre l'accent sur de nouvelles valeurs. Si l'on veut qu'elle soit vraiment au service de la majorité, voici entre autres, quelles valeurs elle devrait véhiculer:

a) développer la solidarité à l'intérieur et à l'extérieur de la classe et de l'école;

b) développer l'esprit d'équipe, l'esprit d'entraide et la coopération;

c) favoriser la promotion collective au lieu de l'individualisme et de l'élitisme (1);

d) valoriser le changement, l'action, au lieu de la passivité et l'immobilité;

e) accentuer la valeur du travail bien fait comme élément actif de la formation d'une nouvelle société;

f) susciter la fierté du travail manuel, de la création d'une oeuvre faite de ses mains; le travail physique ne doit plus être considéré comme une activité de niveau inférieur;

g) valoriser le concret et la capacité de transformer les choses existantes;

h) développer des principes d'égalité et de liberté, particulièrement en ce qui a trait aux rôles sociaux (hommes-femmes) et aux rapports d'autorité;

i) former à l'effort, à la compétence, à la persévérance, au sens du travail de longue haleine, à la nécessité de la réflexion personnelle.

Bien sûr, on peut, par convention collective, obtenir de ne plus avoir à se plier à certaines pratiques scolaires qui viendraient en contradiction avec ces valeurs (ex.: ne plus être astreint à un système d'évaluation qui conduit à l'élimination d'étudiants); mais c'est peut-être ici que les travailleurs de l'enseignement, dans leurs rapports avec les étudiants, peuvent faire le plus. C'est exigeant, mais il faut se rappeler que c'est surtout par l'inculcation des valeurs qu'on prépare la société de demain.

---

(1) Voir CEQ Ligne Directe, volume 6, no 6, mai-juin 1977, p. 22.

14

L'évaluation est un acte pédagogique important, partie intégrante du processus d'apprentissage; elle ne doit pas se travestir en couperet, empêchant les jeunes d'accéder à la formation de base. L'évaluation a une source et a aussi une fin. Elle s'appuie sur une conception de la personne et une conception de la pédagogie qui déterminent en fait le rôle qui lui est confié. Quant aux moyens que l'on se donne pour évaluer, ils sont conditionnés par la finalité même du système scolaire.

Une critique de la sélection-élimination.

Il est important de s'interroger sur l'utilisation réelle et les effets concrets de l'évaluation scolaire. Actuellement, elle consacre la sélection-élimination que l'école effectue et qui constitue, l'enquête CEREE l'a démontré, la pierre angulaire, au niveau scolaire, de la reproduction des classes sociales et de la justification de cette reproduction. Elle a pour effet de nier l'accès au savoir de base à une partie importante des étudiants qu'elle écarte du parcours "normal" de la scolarisation en les dirigeant vers des voies ou secteurs dévalorisés.

Il ne faut pas croire que cette critique de l'évaluation-élimination nie l'importance de l'évaluation. En référence à notre conception de la personne (cf. fiche 5) selon laquelle elle peut se transformer moyennant des conditions appropriées, et rappelant qu'une pédagogie de masse recherche les moyens d'assurer cette transformation, l'évaluation ne peut être utilisée que comme un moyen pédagogique de plus pour atteindre l'objectif.

L'évaluation est importante.

L'évaluation est donc un acte pédagogique dont nous mesurons toute l'importance. Il devra être posé par l'enseignant et l'étudiant dans le but spécifique de préciser et de rechercher les causes des défaillances. Dans ce sens seulement, l'évaluation sera un instrument éducatif qui s'insérera dans un processus de correction plutôt que dans un mécanisme d'élimination.

Pas de place pour l'élimination ni pour la sélection.

D'ailleurs, dans le cadre d'une formation de base voulue pour tous, il n'y a plus place pour l'élimination [1]; il n'y en a pas davantage pour la sélection [2], car on n'a pas à faire le choix de ceux qui atteindront la formation de base, celle-ci étant pour tous. Ce n'est donc qu'après le Secondaire V que la sélection s'effectuera.

Par conséquent, l'évaluation préconisée dans le cadre du présent projet d'école devra faire partie intégrante du processus d'apprentissage plutôt qu'être un jugement à posteriori qui, en définitive, ne fait que permettre et sanctionner la sélection et l'élimination.

Pour une évaluation constructive.

Les activités d'évaluation devront être plus fréquentes et impliquer la participation de l'étudiant. L'évaluation devra permettre à l'étudiant et au professeur de saisir les carences, dans l'atteinte des objectifs proposés. Ceci suppose que des moyens d'évaluation doivent être utilisés, tout au long du processus d'apprentissage, pour démasquer ces carences, et ça, pour chacun des étudiants. Les formules peuvent bien sûr varier de la simple question à l'examen écrit; ce qui ne varie pas, c'est l'objectif: il faut trouver les défaillances, mais pour ensuite les corriger, pas pour les annoter... Il est clair que des instruments de correction prennent ici un sens, et l'enseignant devra sans doute pouvoir compter sur des ressources pour les élaborer. Ainsi, l'évaluation, au lieu d'être projetée à la fin d'un processus d'apprentissage comme une sanction qui tombe quand tout est fini, en devient un élément constructif et permanent.

---

(1) Action d'écarter

(2) Choix raisonné

De plus, l'évaluation devra davantage tenir compte de la capacité d'un étudiant à utiliser de façon cohérente les savoirs acquis, à les intégrer dans l'analyse qu'il fera de son environnement, que de la capacité de donner une définition académique factuelle de tel ou tel concept. Finalement, l'évaluation devra toujours être faite sur des bases qui permettront de développer l'entraide, la solidarité, plutôt que l'élitisme et la compétition.

Etant donné que les finalités de l'école présentées dans ce projet sont différentes, et sachant que les instruments de mesure que nous possédons sont conformes à d'autres finalités, il nous faudra tenter d'élaborer d'autres instruments. Il n'était pas possible de présenter ici un éventail de tels instruments; ils devront faire l'objet d'une recherche spécifique ultérieure.

Tenir compte des conditions actuelles.

Par ailleurs, il ne nous apparaît pas possible qu'une action individuelle puisse effacer tout le conditionnement qu'ont subi les étudiants suite à une pratique d'évaluation sélective; lequel conditionnement a fini par créer chez eux des attentes et un certain type de comportement. Tout essai visant une transformation des pratiques habituelles d'évaluation doit donc tenir compte de ces conditions objectives et rechercher un cheminement qui permette de faire prendre conscience aux étudiants du rôle de l'évaluation pour qu'ils puissent accepter un type d'évaluation différent. L'attitude des étudiants ne sera toutefois profondément transformée que lorsque cette démarche prendra, dans l'école, un aspect collectif important.

En relation avec le type d'école que nous proposons, la normalisation des notes (3) n'a plus sa raison d'être, et les examens nationaux dont les effets sont d'éliminer les enfants doivent être abolis; nous ne nions pas par là l'application d'examens nationaux dont les objectifs seraient ou de vérifier le niveau général de l'atteinte des objectifs proposés, ou d'évaluer la nécessité de modifier les contenus de formation.

Information aux parents.

Il est de nécessité absolue que des modalités de communication soient élaborées en vue d'informer les parents. Cette information doit comporter au moins trois éléments essentiels: les difficultés rencontrées par l'enfant, les apprentissages qu'il maîtrise, son insertion dans la démarche collective de ses camarades. Cette information leur est nécessaire et nous croyons qu'elle se traduira par une attention accrue au cheminement des enfants et un intérêt plus grand pour les choses scolaires.

(3) Voir CEG, Ligne Directe, volume 5, no 2, février 1977, p. 13 et ss.

15

Les travailleurs de l'enseignement concernés par l'information et l'orientation scolaires et professionnelles se voient confier un nouveau rôle, qui n'est plus de confirmer la sélection à partir des résultats académiques, mais d'informer, de guider l'étudiant sur l'ensemble des possibilités qui s'offrent à lui.

Le système scolaire vise à préparer et à favoriser l'insertion de l'étudiant dans les structures de production; l'orientation concrétise ce rôle.

Un choix qui souvent n'en est pas un.

En effet, l'orientation a comme principale fonction de faciliter le passage à la fois de la clientèle étudiante à travers les multiples voies internes du système scolaire, et du système scolaire au marché du travail. Par l'orientation on prétend maximiser l'efficacité et le rendement du système scolaire et diminuer le gaspillage de temps et d'énergie chez les étudiants.

Le système d'orientation est organisé de telle façon que le choix de l'étudiant apparaît comme volontaire ou inévitable. Le but poursuivi est que l'étudiant considère finalement que c'est par sa seule volonté et en fonction de ses seules aptitudes qu'il décide d'opter pour tel métier plutôt que tel autre. Ce qui peut apparaître comme un choix de la part de l'individu est le plus souvent la conséquence d'attitudes socialement conditionnées surtout lorsque ce choix s'effectue prématurément.

Une étude [1] a démontré que les adolescents étaient en quelque sorte inégaux face aux services d'orientation; ceux dont l'origine socio-économique était élevée jouissaient davantage d'aide, d'information, que ceux dont l'origine socio-économique était "inférieure".

La situation des filles.

En outre, les filles demeurent très désavantagées par les services d'orientation qui véhiculent encore les stéréotypes sexistes quant au travail et au rôle des femmes dans la société.

Il importe donc de réfléchir sur le rôle que pourrait jouer l'orientation dans le type d'école que nous proposons.

Un nouveau rôle:

1. Les travailleurs de l'enseignement concernés par l'orientation, surtout les psychologues, conseillers en orientation et informateurs scolaires se voient confier un nouveau rôle qui est d'informer, de guider les étudiants de façon critique sur l'ensemble des possibilités qui s'offrent à eux au point de vue scolaire et social. Ces interventions devraient s'inscrire dans un processus continu, s'échelonnant tout au long de la formation de base; ce qui permet un réel processus d'orientation. (Ceci signifie qu'enfin ces professionnels doivent être en assez grand nombre pour le faire).

Quelques suggestions.

2. Une partie importante de leur temps doit être consacrée à rencontrer les travailleurs de différentes entreprises pour connaître la réalité des conditions de travail par ceux-là mêmes qui la vivent quotidiennement.

---

(1) A.C. Clogquet and I. Kitsuse, THE EDUCATIONAL DECISION MAKERS, New-York, Bobbs Merrill, 1963.

3. L'orientation doit aussi jouer un rôle conscientisant:

   - en dénonçant les aspects néfastes de l'organisation actuelle du travail et les aliénations que le futur travailleur est susceptible de rencontrer dans son futur travail;

   - en organisant avec les travailleurs en lutte des discussions sur l'organisation de leur travail et leurs conditions de travail;

   - en combattant les stéréotypes sexistes.

4. Les travailleurs de l'enseignement devraient aussi travailler, en collaboration avec les syndicats, à la préparation de guides d'information sur les différents métiers et professions, guides qui pourraient informer sur l'état de l'emploi, la force du mouvement syndical, etc...

16

Le type d'école proposé se veut au service de tous, ce qui conduit à une nouvelle définition des rapports sociaux existant dans l'école, impliquant une conception positive du rôle des enfants, une autonomie beaucoup plus grande du groupe d'étudiants, une discipline acceptée parce que permettant l'atteinte d'objectifs compris et perçus comme correspondant aux aspirations de l'ensemble des acteurs.

D'une discipline imposée...

Les rapports sociaux sont l'ensemble des relations que les hommes ont entre eux. Les relations qui se vivent à l'école ne lui sont pas propres. L'école fonctionne comme l'usine: patrons, contremaîtres, ouvriers; structure autoritaire, compétitive, où le droit est celui du plus puissant.

Si on s'en remet aux règlements d'école que nous avons consultés et dont vous trouverez une analyse plus longue dans **Ecole et luttes de classes au Québec**, les droits des étudiants nous apparaissent comme régulièrement bafoués:

- les conseils étudiants, où ils existent, sont généralement soumis à l'approbation et au contrôle de la direction;
- toute publication étudiante est soumise à la censure;
- le droit d'association autonome n'existe pas.

En fait, les règlements de discipline actuels représentent l'application d'une certaine conception des rapports sociaux. Or, nous croyons qu'on ne peut pas obtenir de discipline par un ensemble de mesures ou d'exigences décrétées d'une part, et destinées, d'autre part, à assurer un cheminement vers l'atteinte d'objectifs dont les intéressés ne veulent pas. Cette compréhension de la discipline mène tout droit vers l'adoption de mesures répressives pour maintenir les intéressés dans un cadre donné: c'est la méthode facile, où rien n'est remis en question, où l'autorité donne l'assurance que tout est parfait... et pourtant!

Une école qui se veut vraiment au service des enfants mène à une nouvelle définition des rapports sociaux à l'intérieur de l'école elle-même.

- Elle implique une conception positive du rôle des enfants, des adolescents, dans l'école, dans la société. Cette façon de voir conduit à des transformations dans les relations travailleurs de l'enseignement-étudiants et à une redéfinition de la discipline ou du "phénomène autorité". Les enfants, les adolescents ne seront donc plus considérés comme des êtres incomplets à qui on doit imposer le savoir et une discipline qui relève du dressage.

... à une discipline consentie

- Nous ne voulons toutefois pas de l'anarchie dans l'école; il faut de la discipline. Mais, pour nous, la discipline dans l'école est cette situation obtenue à la suite de l'application d'une série de dispositions ou d'exigences considérées comme nécessaires par la majorité des étudiants et du personnel pour atteindre des objectifs d'abord compris et perçus comme correspondant aux aspirations de l'ensemble. La définition de ces règles communes est donc collective et une fois admises, il n'est pas question qu'un étudiant n'en fasse "qu'à sa tête". C'est là, une éducation à la responsabilité.

- La relation entre l'enseignant et les élèves doit être placée sous le signe d'une démarche collective. Elle doit laisser place à l'initiative de l'élève, susciter une attitude active et responsable. L'importance que prend le groupe quant à sa participation aux mécanismes d'évaluation, la discussion des objectifs d'apprentissage comme celle des règles communes de vie doivent permettre de développer des rapports enseignant-groupe plus harmonieux dans lesquels s'inscriront plus aisément des rapports profitables pour l'enseignant et les élèves.

- Les autres relations que peuvent avoir les étudiants avec d'autres adultes dans l'école jouent aussi un rôle éducatif important. Ces rapports sont d'autant plus importants qu'ils permettent aux étudiants de prendre conscience de la réalité du travail sous différentes facettes compte tenu qu'il existe plusieurs types de travailleurs dans l'école.

Favoriser l'organisation autonome des étudiants

Quant aux étudiants, il nous semble important que les travailleurs de l'enseignement encouragent leur regroupement en organisations autonomes (conseils de classe, conseils étudiants...) et qu'ils les appuient dans toute tentative de se donner des moyens de travail et d'expression collectifs (locaux, tracts, journaux...).

Nous pensons qu'une école plus adaptée aux besoins des élèves des milieux populaires permettrait l'instauration de ces nouveaux rapports et que dans une école où les élèves ont le goût de vivre, ils contribuent eux mêmes à l'améliorer.

17

Le très grande majorité des enfants classés inadaptés ne sont pas inadaptés quand ils sont dans leur milieu, ils le deviennent quand ils mettent les pieds dans l'école. L'école actuelle crée l'inadaptation. En s'attaquant aux causes réelles de l'inadaptation, on réduire le nombre des inadaptés à ceux qui sont affectés par des handicaps physiques ou mentaux incontestables. Des enfants en difficulté d'apprentissage ne sont pas inadaptés: des mesures de soutien leur sont cependant nécessaires.

L'inadaptation scolaire est la manifestation la plus évidente du rôle de sélection-élimination de l'école. On prétend ainsi placer dans la voie qui leur convient des enfants que l'école ne juge pas aptes à effectuer des apprentissages "normaux".

Quelques chiffres impressionnants.

Actuellement, l'inadaptation scolaire connaît une croissance "effrénée". Pour s'en convaincre, il suffit d'une part de relever les statistiques du MEQ selon lesquelles la population des enfants dits "inadaptés" est passée de 3,350 élèves en 1960-61 à 92,915 en 1975-76: on compte donc aujourd'hui 27 fois plus d'enfants de ce type qu'il y a 15 ans. Et d'autre part, il suffit de référer aux projections de la Fédération des commissions scolaires qui affirme, qu'au rythme de croissance actuel, on retrouvera en 1984 dans le secteur de l'enfance "inadaptée", 370,000 élèves, soit 30% de la population des écoles élémentaires et secondaires [1]. Même si l'on doit admettre que ces données proviennent d'une époque où l'on prenait conscience de l'existence de l'inadaptation et où l'on instaurait graduellement des services spécialisés, ces chiffres ont quelque chose d'effarant.

Précisons tout de suite que les enfants affectés par des troubles médicaux (débilité mentale grave, infirmité motrice, etc.) ne constituent que 6% des "inadaptés".

Des maladies scolaires.

Les autres... ce sont des "malades scolaires". 94% des "inadaptés" ne sont pas identifiés ainsi avant l'entrée à l'école, mais seulement après. L'échec scolaire constitue donc l'un des principaux critères pour "étiqueter" un enfant. Dès l'élémentaire et tout au long du secondaire, cette élimination par l'échec s'opère.

L'école traduit les inégalités sociales en inégalités scolaires.

A la CEQ l'équipe CEREE a démontré que la très forte majorité des enfants dits "inadaptés" proviennent de la classe sociale "inférieure", classe la plus exploitée où l'on rencontre le plus d'insécurité d'emploi, le plus de chômage. Il est certain que les conditions de vie auxquelles sont soumis ces enfants développent chez-eux des aptitudes, valeurs et comportements particuliers: intérêts marqués pour l'immédiat, pour les choses concrètes, spontanéité, etc. Les attentes, les aspirations de ces enfants vont à l'encontre des valeurs privilégiées par l'école. Par conséquent, ces enfants résistent aux valeurs, normes, que veut leur inculquer l'école. En les sélectionnant, en les éliminant, l'école traduit ainsi des inégalités sociales et inégalités scolaires.

Qu'advient-il de l'enfance inadaptée dans le présent projet de plate-forme? Il importe de bien comprendre que nous considérons que ces enfants, en grande majorité, ne sont pas **naturellement** inadaptés, mais qu'un ensemble de conditions dans l'école et en dehors de l'école les ont conduits à être considérés comme anormaux par rapport aux critères, aux valeurs, aux contenus de l'école actuelle.

---

(1) FCSCQ, ORIENTATIONS POUR LE DEVELOPPEMENT DU SECTEUR DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE, Avril 1976, p. 7.

Lever les obstacles

En somme, la plupart des enfants considérés comme inadaptés, ne le sont pas dans leur milieu, ils le deviennent à l'école. Ce que propose le projet de plate-forme, c'est de faire en sorte que ces enfants puissent trouver, dans une classe normale la possibilité de se développer, par suite de la levée des multiples obstacles que l'école met sur leur route.

Des enfants rencontreront toujours des difficultés d'apprentissage, c'est pourquoi nous proposons des mesures de soutien. Ces mesures sont en opposition avec des mesures de compensation qui laissent l'idée d'un manque, d'une carence d'origine sociale, dont souffriraient particulièrement les enfants issus de milieux populaires.

Des mesures de soutien

Par mesures de soutien nous entendons "aide" aux professeurs et aux élèves. Ce soutien ne consiste pas en une série de mesures instrumentales visant à boucher les trous..., ou en un petit supplément de cours pour atteindre tout au plus le niveau d'un 'savoir à rabais".

Les mesures de soutien pourraient atteindre leurs objectifs à condition bien sûr que l'ensemble des classes connaissent des effectifs réduits et qu'on puisse faire appel, selon les besoins, à des personnes ressources spécialisées pour s'occuper plus particulièrement des enfants en difficulté.

L'intervention de ces personnes ressources connaîtrait de bons résultats à condition de le situer dans le cadre même de la classe "normale" pour éviter de créer des situations de déviance, de rejet, et à condition d'intervenir dès qu'a été perçue la difficulté en prenant les précautions voulues pour que l'intervention ne soit pas perçue comme une voie conduisant à l'élimination.

Les propositions que contient ce projet ne cherchent pas à trancher le problème que pose le MÉO lorsqu'il suggère d'intégrer aux classes régulières des enfants qui justement sont victimes d'une sélection élimination camouflée sous des dehors humanistes. De telles mesures sont vouées à l'échec parce qu'on veut réintégrer dans le même système sélectif des enfants que ce système a déjà rejetés une première fois (3).

La mesure sert-elle les enfants ou cherche-t-elle à innocenter l'école? Les statistiques deviennent-elles si effarantes que l'on cherche à les "désaisonnaliser"? (Qui ne connaît l'astuce du chômage "désaisonnalisé"?).

Améliorer les conditions de vie des familles

Nous ne pensons pas régler tous les problèmes d'inadaptation par l'école; nous devons donc continuer à revendiquer des modifications aux conditions de vie des enfants, à la situation et aux perspectives d'avenir de leurs familles, puisque les conditions socio-économiques dans lesquelles baignent les enfants jouent un rôle important dans leur cheminement scolaire.

Par contre, comme nous l'avons déjà souligné, il y aura toujours un petit nombre d'enfants qui seront réellement handicapés, physiquement ou mentalement. Une école pour tous devra tenir compte du droit qu'ont ces handicapés à l'éducation, à la culture et aux loisirs, et s'assurer que ces services leur sont bien distribués.

(3) Voir CSQ, Ligue Ghetto, volume 5, no 4, mars 1977.

18

Le livre scolaire est un bien public; c'est un outil fondamental d'apprentissage et de formation. Pourtant, il est aux prises avec l'impérialisme et obéit aux règles du commerce. L'édition du manuel scolaire doit être nationalisée et socialisée (par exemple, des coopératives de création impliquant des travailleurs de l'enseignement pourraient être créées).

Un commerce aux mains de l'étranger

Il est bon ici de rappeler que le chiffre d'affaires global et annuel en matière de manuels scolaires était pour l'élémentaire et le secondaire évalué à $15,000,000 en 1972. 40% était déjà à l'époque aux mains de l'étranger. (Le Devoir, 13/1/1972). C'est que le manuel scolaire au Québec est aux prises, comme le livre, avec l'impérialisme et obéit, lui aussi, aux règles de commerce.

Il devient parfois plus payant de distribuer un livre édité ailleurs que de le produire ici; et c'est ainsi que des milliers d'emplois sont perdus pour le Québec.

Par exemple, il est plus avantageux pour le Centre éducatif et culturel (CEC) – qui a tout fait pour résister à la syndicalisation de ses employés, soit dit en passant – de vendre un ouvrage produit par une maison étrangère que de vendre ses propres produits; aussi n'est il pas étonnant de constater que sur 3,840 titres figurant aux catalogues du CEC, 11% seulement sont des produits du CEC, soit 443 ouvrages dont 196 ne sont que des traductions ou des adaptations d'ouvrages étrangers.

On ne doit pas s'attendre à ce que les intérêts privés renoncent aux privilèges du commerce pour le bénéfice de la collectivité. Nous ne pouvons accepter que nos intérêtr culturels collectifs soient menacés par les règles du commerce. Nous ne pouvons pas non plus accepter la disparition de milliers d'emplois à cause d'impératifs commercieux. L'Etat injecte ici des millions de dollars, dont une partie, les profits, pourrait être utilisée pour rendre vraiment gratuit ce qu'on qualifie de matériel scolaire périssable (exemple: cahiers d'exercice).

Protéger notre souveraineté culturelle.

Le livre scolaire est un bien public, c'est un outil fondamental d'apprentissage et de formation. Comme il s'agit de sauvegarder des emplois et de protéger en même temps notre souveraineté culturelle, nous demandons la nationalisation et la socialisation de l'édition du manuel scolaire. De plus, et c'est fondamental, si l'édition scolaire devient du domaine public, divers programmes pourront être mis en oeuvre favorisant la créativité de la part des personnels scolaires d'ici, par exemple, la mise sur pied de coopératives de création impliquant les travailleurs de l'enseignement (socialisation).

C'est à partir de tels moyens que nous pourrions espérer nous doter d'instruments pédagogiques (manuels, méthodes, matériel didactique) davantage au service des étudiants (et non au profit des commerçants), et possiblement net toyés de toute trace d'élitisme, de discrimination sexuelle, culturelle, ethnique.

En outre, si nous avons là le goût de combattre la gadgétisation, de demander l'abolition immédiate du commerce des méthodes d'enseignement encore florissant pour certaines disciplines, nous ne saurions suffisamment insister sur la nécessité d'équiper nos bibliothèques, surtout dans les écoles élémentaires.

et de les rendre accessibles. Ceci suppose non seulement des livres, des revues ou des ouvrages de référence, mais aussi du personnel chargé du classement, de l'animation, etc.

19

Tout individu a le droit de s'éduquer tout au long de sa vie. L'éducation des adultes doit recevoir une attention prioritaire. Elle doit être un instrument de formation et de lutte qui permet l'émancipation individuelle et la promotion collective des travailleurs et qui favorise l'action éducative des groupes populaires et syndicaux.

Ce qu'est l'éducation des adultes

Avant d'aborder ce que pourrait être l'éducation des adultes, il convient de s'attarder quelque peu à ce qu'elle est actuellement:

- les cours donnés aux adultes ne sont souvent qu'une extension à rabais des cours réguliers: même contenu, même pédagogie, etc...;
- la formation professionnelle des adultes est souvent une forme d'aide sociale déguisée et n'est pas conçue principalement dans le but de permettre aux travailleurs de se recycler et de se reclasser sur le marché du travail. C'est un moyen de diminuer le taux officiel de chômage (plus le taux de chômage est élevé plus on dépense en formation des adultes) et de désamorcer les actions collectives des victimes de licenciement massif ou de fermeture d'usines;
- la formation professionnelle des adultes joue le même rôle de reproduction des rapports sociaux que l'école. Elle favorise la promotion individuelle d'une minorité de travailleurs;
- une partie importante des sommes consacrées par le MEQ à l'éducation des adultes sert à des cours réguliers (pour adultes) et le reste permet aux commissions scolaires d'offrir des cours "d'éducation populaire", mais la majorité de ces cours ne rencontrent pas les intérêts des travailleurs; (cf. fiche 8);
- les éducateurs d'adultes vivent des conditions de travail le plus souvent soumises à l'arbitraire et où la sécurité d'emploi et la possibilité de permanence dans la fonction sont sans cesse menacées.

Ce que nous proposons

Face à cette situation, nous affirmons que:

- tout individu a le droit de s'éduquer tout au long de sa vie. Le savoir doit être accessible à tous, à tous âges. Toute discrimination à l'égard des femmes doit disparaître;
- les étudiants adultes sont les premiers responsables de la définition de leurs besoins, de leur éducation et de leur évaluation;
- l'éducation des adultes doit être un instrument de formation et de lutte qui permet l'émancipation individuelle et la promotion collective des travailleurs;
- l'éducation des adultes doit recevoir une attention prioritaire afin de permettre à tous les québécois d'atteindre le niveau de la formation de base;
- elle ne doit pas relever exclusivement de l'Etat. Les groupes populaires et syndicaux doivent se voir assurer les moyens nécessaires à leur action éducative;

- elle devrait permettre la libération de la culture populaire des éléments qui la paralysent (i.e. culture dominante);

- la formation professionnelle des adultes, tout en permettant aux travailleurs d'acquérir une meilleure qualification technique, devrait comprendre une formation générale qui vise une meilleure connaissance de la réalité du processus de production...;

- le droit à la formation des travailleurs durant le temps de travail doit être reconnu;

- il va sans dire que la situation de travail vécue par les éducateurs d'adultes devra être sérieusement redressée pour que ces travailleurs puissent connaître des conditions générales comparables à celles des autres travailleurs de l'enseignement.

20

L'école, bien public, doit mettre ses locaux et ses équipements au service de la population.

Le temps qui échappe à l'horaire scolaire et aux heures de travail n'est plus la propriété du seul individu comme au temps du Québec rural. Graduellement, le temps libre est devenu l'objet d'un commerce florissant. Graduellement aussi, l'utilisation de ce temps libre est devenu un instrument de conditionnement aux valeurs de ces commerçants.

Nous croyons que l'organisation du temps libre laissé à l'individu ne doit pas être la proie de ceux qui veulent en tirer profit. Il faut que ce temps libre serve à sa libération, à sa formation, à son épanouissement.

Des propriétés collectives à utiliser

Laissés aux appétits des profiteurs, les individus ne peuvent rien. Ils doivent se regrouper, s'unir; la promotion des intérêts de la majorité ne peut être que collective. En ce sens, malgré qu'ils soient propriétés collectives, les équipements publics sont sous-utilisés. Et quand ils sont utilisés, il faut voir qui les utilise, et pour quelles fins.

Il nous semble que ces richesses devraient être ordonnées à certaines priorités sociales: l'éducation permanente par exemple.

Parmi tous les équipements possédés par l'Etat, il en est certains, comme l'école, qu'on pourrait davantage exploiter.

L'école n'est pas uniquement une institution sociale qui dispense une formation de base à tous les enfants. L'école, c'est aussi un lieu, un centre de service du quartier ou du village. Les énoncés qui suivent doivent être nuancés, car, dans plusieurs milieux, de réels efforts ont été faits pour que la collectivité puisse profiter des équipements collectifs que peut offrir l'école. Ailleurs cependant nous constatons que:

1. même si l'école polyvalente a rendu de multiples services à la communauté, des installations coûteuses, qui devaient servir le grand public (bibliothèque, gymnase, piscine, ateliers) demeurent peu utilisées;
2. l'école est ouverte pour les enfants, de 8 heures à 16 heures, et, sauf quelques exceptions, ses locaux demeurent inutilisés en dehors de cette période;
3. les groupes populaires, les adultes ont ainsi peu accès aux services que pourrait leur offrir l'école.

Rendre les ressources de l'école accessibles à la population

L'école doit mettre ses locaux et ses équipements au service de la population:

1. l'école doit, en plus de son rôle de formation de base, devenir un centre culturel, un centre de loisirs, qui soit au service de la population;
2. ses équipements techniques, sportifs et culturels, ses locaux doivent être accessibles gratuitement, en dehors des heures régulières;
3. l'école devrait adopter et réaliser des politiques d'incitation à l'utilisation des ressources disponibles.

21

Pas plus qu'il n'y avait d'empêchement réel, en 1960, à la généralisation de l'enseignement secondaire, il n'y a pas, aujourd'hui, impossibilité de généraliser la formation de base jusqu'en Secondaire V. Au contraire, l'avancement des connaissances d'une part et le cheminement des masses vers le savoir d'autre part, l'exigent, et nos ressources collectives ainsi que le développement matériel atteint par notre société le permettent.

Même si on peut proposer des transformations profondes portant sur les contenus, les méthodes d'enseignement, les valeurs, une réelle transformation démocratique de l'école n'est possible que si elle accompagne une réelle démocratisation économique, sociale, culturelle et politique de la société québécoise, puisque les principaux problèmes que connaît l'école trouvent leur origine dans la société même.

Certains affirment qu'il n'est pas possible de pousser la formation de base jusqu'à la fin de Secondaire V. S'ils pensent à demain matin, c'est vrai. Ce que nous disons, et c'est pourquoi le présent projet de plate-forme est présenté, c'est que l'objectif étant réalisable, il nous importe de chercher à créer les conditions nécessaires à sa réalisation.

Nous dénonçons depuis des années le rôle de l'école et ses conséquences. Aujourd'hui, nous proposons un ensemble d'actions qui permettraient d'en corriger un certain nombre pour mettre davantage l'école au service de la majorité (cf. partie D).

Des principes à traduire dans nos pratiques.

Il nous faut agir à trois niveaux. Premièrement, dans nos classes. Tout travailleur de l'enseignement qui partage les grands principes de ce projet doit faire tout en son possible dès maintenant pour les traduire dans sa pratique quotidienne. Les quelques suggestions qui suivent (partie D) peuvent servir à guider cette action.

Obtenir les ressources nécessaires.

Deuxièmement, nous devons lutter pour obtenir les moyens, les ressources nécessaires à la réalisation du projet. Nous devons, lors de la prochaine négociation, et des suivantes, nous appuyer sur ce projet et mettre de l'avant des revendications qui pourraient nous y conduire.

Il serait toutefois illusoire de transformer uniquement l'école, si on prétend transformer l'éducation. L'école n'est qu'un des agents éducatifs de notre société.

Ne pas se limiter à l'école.

L'école ne peut à elle seule transformer radicalement des situations qui dépendent très largement des conditions sociales et politiques extérieures à son propre champ d'action. C'est là d'ailleurs un des aspects les plus importants de la question: la réalisation de ce projet nécessite des conditions de vie, de travail décentes pour tous les Québécois. Nous devons donc lutter, en solidarité, avec l'ensemble des travailleurs. Il faut combattre à sa base même la cause de nombreuses inégalités scolaires: les inégalités sociales.

Ce n'est certes pas l'école qui crée des emplois sous-payés, qui maintient la pauvreté au milieu de tant de richesses, qui est la cause du chômage ou de l'assistance sociale. Et pourtant, ces problèmes ont un effet majeur sur la situation scolaire de nombre d'étudiants.

On peut toujours affirmer que les moyens manquent pour assurer à tous des conditions de vie équitables. C'est là un mythe bien entretenu par le pouvoir en place. Dans son rapport sur les enfants pauvres au Canada, le conseil canadien du bien-être social rappelait au gouvernement fédéral que son dernier budget (1975-76) prouvait le contraire. "Un revenu annuel garanti qui éliminerait la pauvreté au Canada coûterait à peu près le montant de ces rabette-

ments d'impôts: déduction de $1,000 en intérêts ou dividendes, régimes enregistrés d'épargne logement et d'épargne retraite, remise d'impôt à ceux qui sont déjà assez riches pour en payer... ceux qui ont le plus reçu sont ceux qui avaient le moindre besoin" (1). Une telle solution ne résoudrait pas le problème de fond; mais ce rapport a l'avantage de rappeler que le pouvoir actuel s'oppose en fait à une nouvelle distribution des richesses qui pourrait être en faveur des travailleurs.

En résumé

La lutte des travailleurs de l'enseignement, de leurs syndicats et de leur Centrale doit désormais s'orienter tant aux plans social que syndical vers:

a) l'obtention graduelle des moyens nécessaires à la réalisation de ce projet d'école;

b) la transformation des conditions socio-économiques qui bloquent le développement de la majorité des enfants, qui maintiennent entre les hommes des rapports socieux d'exploitation, qui exigent de l'école qu'elle devienne un instrument au service d'une minorité;

c) l'adoption d'un projet de société et la recherche d'un instrument politique qui pourrait en assurer la réalisation.

(1) Conseil national du bien-être social, LES ENFANTS PASSIVISES, Mars 1970, p. 41.

D implications revendications

Le contenu de cette partie vise deux objectifs:

a) la traduction du contenu du projet de plate-forme en revendications, implications, devrait permettre de l'illustrer davantage, de le clarifier;

b) en outre, l'ensemble des actions suggérées devrait déjà nous intéresser aux modalités de sa réalisation, tout en nous permettant de mesurer la distance qu'il nous reste à parcourir.

Par ailleurs, la réalisation d'un tel projet suppose à la fois:

a) des changements dans les attitudes;

b) l'obtention, pour les travailleurs de l'enseignement, de conditions de travail qui le permettent;

c) la continuation de la lutte pour une amélioration des conditions socio-économiques des travailleurs, car l'école ne peut à elle seule transformer radicalement des situations qui dépendent très largement des conditions sociales et politiques extérieures à son propre champ d'action.

Aussi les implications présentées ici le seront-elles en fonction du travailleur de l'enseignement, de revendications proprement syndicales, de revendications politiques et sociales. En aucun cas le tableau qui en résultera ne saurait se présenter comme exhaustif.

1. IMPLICATIONS POUR LE TRAVAILLEUR DE L'ENSEIGNEMENT

Ce projet de plate-forme propose une école différente qui vise la réduction des inégalités et le respect du droit à une formation de base pour tous les québécois. Il importe en premier lieu que ce projet soit compris et partagé par le plus grand nombre possible de travailleurs de l'enseignement afin qu'ils fassent leurs certaines pratiques, adoptent certaines attitudes, et continuent la réflexion sur le projet avec d'autres agents de l'éducation, d'autres travailleurs.

Nous croyons que dans chaque syndicat, section ou fédération, la mise sur pied d'un comité de travail et d'animation permanent constituerait un instrument privilégié pour permettre:

- de sensibiliser le maximum de travailleurs de l'enseignement à ce projet de plate-forme,
- de poursuivre la conscientisation des travailleurs de l'enseignement aux causes des problèmes rencontrés à l'école,

- de favoriser chez les travailleurs de l'enseignement une réflexion sur leurs pratiques quotidiennes, de même que le développement de pratiques et attitudes conformes à l'esprit du projet,

- de créer de nouveaux instruments favorisant la cueillette d'informations et l'analyse, précisant l'approche des contenus, permettant l'évaluation, assurant la correction,

- de compléter et préciser le présent projet de plate-forme.

7.1 Connaissance de la réalité

Tout travailleur de l'enseignement qui partage les grands principes de ce projet devrait chercher à mieux connaître les réalités scolaires et sociales dans lesquelles il vit. Une telle recherche, de préférence, devrait prendre un certain aspect collectif. A titre de suggestions, nous signalons les possibilités suivantes:

a) prendre contact avec les responsables des garderies populaires pour prendre conscience des problèmes qui menacent leur survie et trouver des moyens d'aider à leur survivance tout en luttant pour l'implantation des garderies publiques;

b) essayer d'évaluer, avec les travailleurs du quartier, ce que pourrait apporter aux familles l'implantation de garderies, de prématernelles et de maternelles temps plein;

c) en collaboration avec les syndicats concernés, procéder à une analyse des principales caractéristiques des emplois qui s'offrent dans le milieu, des principales maladies industrielles, des accidents de travail possibles, etc.;

d) informer les travailleurs de l'enseignement des principales décisions qui affectent le milieu, des intérêts en présence, etc... afin que ces informations puissent être utilisées dans l'école;

e) procéder à une analyse des causes qui conduisent à l'abandon scolaire, à l'inadaptation;

f) déterminer des activités adaptées aux conditions locales (cf. fiche 10);

g) procéder à une campagne d'information et d'animation sur le rôle des tests, de certaines formules pédagogiques, etc.;

h) s'opposer à toute nouvelle méthode ou forme d'organisation pédagogique qui ne réponde pas aux intérêts des travailleurs;

i) combattre toute utilisation de tests, de mesure de l'intelligence, de batteries dites prédictives, etc., qui ont pour effet de classer, d'éliminer des enfants;

j) préparer des instruments qui permettent aux travailleurs de l'enseignement de connaître les conditions socio-économiques des étudiants sous leur responsabilité et d'établir des relations entre ces conditions et la situation scolaire de leurs étudiants. A partir de ces analyses, susciter une réflexion sur les possibilités de transformation de tout individu, moyennant les conditions voulues;

k) revaloriser le travail manuel en démontrant sa nécessité pour la société et son rôle dans toute formation équilibrée; faire ressortir les causes de sa dévalorisation et ses conséquences à l'école et à l'extérieur de l'école;

l) remettre en cause les valeurs véhiculées à l'école; s'inspirer de la liste qu'on retrouve à la fiche 13;

m) travailler en collaboration avec les parents; les informer des "culs de sac" que constituent les classes d'attente, le professionnel court, la traduction de simples difficultés d'apprentissage en inadaptation; leur rappeler les conditions qui seront faites à ces enfants: exploitation, salaire minimum, chômage, assistance sociale, etc.;

n) faire prendre conscience à l'ensemble des travailleurs de l'enseignement, aux parents et aux élèves de l'importance de faire en sorte que l'évaluation devienne un élément intégré au processus d'apprentissage;

o) débattre du rôle propre de la maternelle: elle ne doit pas viser la scolarisation précoce des enfants;

p) s'opposer à toute forme d'exploitation de stagiaires (sec. VI);

q) favoriser une politique d'utilisation maximale des locaux scolaires;

r) réexaminer collectivement les règles de vie, écrites ou non, existant dans l'école, en vue d'établir des règles qui puissent permettre aux étudiants l'atteinte graduelle de leur autonomie;

s) d'ici à ce que l'enseignement religieux soit sous la responsabilité des Eglises:

- informer les étudiants de leur droit d'exemption de l'enseignement religieux, bien expliquer les conditions d'obtention;

- faire connaître les pressions induites menaçant la sécurité d'emploi et dans l'emploi, eu égard à cet aspect de notre vie scolaire. (Ex.: refus de confirmer des enfants parce que leur titulaire n'était pas pratiquant, lettre de réprimande à un professeur de français qui n'acceptait pas de laisser sa période d'enseignement au profit d'une cérémonie pénitentielle...);

t) poursuivre la discussion des analyses faites par le CEQ depuis 1970 et collaborer à l'analyse d'autres aspects du rôle idéologique de l'école et de l'enseignant;

u) faire en sorte que l'école ne soit pas coupée de la réalité. L'école a toujours tendance, par exemple, à évacuer les conflits sociaux; il faudrait au contraire procéder à leur analyse et en tirer des éléments de formation;

v) procéder à l'inventaire des écoles privées existant dans le milieu, découvrir les raisons qui portent des étudiants à s'y inscrire et celles qui font qu'un étudiant, déjà inscrit à l'école privée, revient à l'école publique.

1.2 Au plan des pratiques et attitudes

En plus de ces différentes suggestions d'analyse pour une meilleure connaissance de la réalité, chaque travailleur de l'enseignement devrait réviser profondément ses attitudes et repenser ses pratiques:

a) développer des pratiques pédagogiques conformes aux objectifs visés;

b) privilégier les comportements et attitudes qui développent le sens d'appartenance à une collectivité, la solidarité, l'esprit d'équipe (favoriser le travail d'équipe, l'entraide...);

c) lier l'acquisition des connaissances théoriques à la découverte d'un aspect de la réalité quotidienne;

d) aider à l'instauration d'organisations autonomes chez les étudiants;

e) favoriser l'autonomie d'un groupe d'étudiants, en tant que groupe (émulation collective);

f) adopter une politique d'ouverture envers les parents; et élaborer à leur intention une politique d'information comportant au moins trois éléments;

- les difficultés rencontrées par l'enfant,
- les apprentissages qu'il maîtrise,
- son degré d'insertion dans la démarche collective du groupe;

g) inscrire l'évaluation dans le processus d'apprentissage, comme étape importante de ce processus;

h) éviter toute pratique qui aurait pour conséquences de culpabiliser ou de rejeter l'étudiant: ne pas se débarrasser des élèves-problèmes, ne pas utiliser l'évaluation comme mesure d'élimination, etc.

2. IMPLICATIONS AU PLAN SYNDICAL

Il importe de réclamer, par étapes, des moyens qui permettent de rendre l'école davantage au service de la majorité.

2.1 Il faut obtenir des moyens additionnels

a) le nombre d'élèves doit être moins élevé par personne ressource; (toutes les catégories de travailleurs de l'enseignement sont ici concernées);

b) les rapports entre le nombre de professionnels non-enseignants et le nombre d'élèves doivent être précisés; il faut beaucoup plus de travailleurs de cette catégorie;

c) des ressources additionnelles doivent être obtenues pour assurer aux enseignants toute l'aide voulue pour fournir aux enfants en difficulté d'apprentissage l'assistance dont ils ont besoin;

d) les bibliothèques doivent être mieux pourvues (surtout à l'élémentaire) et on doit y consacrer les ressources nécessaires, autant au plan de l'animation qu'au plan du classement et de l'entretien des livres;

e) les éducateurs d'adultes doivent connaître des conditions de travail comparables à celles des autres travailleurs de l'enseignement;

f) l'école doit s'ouvrir à tous, et en dehors des heures de classes; il faut prévoir les ressources nécessaires (i.e. des travailleurs en loisir) pour que ces nouveaux services soient offerts;

g) le travailleur de l'enseignement doit pouvoir avoir accès facile à des locaux et à du matériel de qualité;

h) un réseau de prématernelles et de maternelles temps plein doit être implanté.

2.2 Le travailleur de l'enseignement doit pouvoir, de par sa convention collective, disposer d'une marge de manoeuvre, c'est-à-dire:

a) la remise, entre les mains des enseignants et des professionnels non-enseignants, d'une partie intégrante de l'apprentissage: l'évaluation;

b) la reconnaissance du fait que le contrôle de retards, d'absences, de déplacements d'étudiants échappe à tout système pré-établi et généralisé;

c) la liberté d'un enseignant doit être telle que ses fonctions puissent s'exercer hors des limites des programmes autorisés; les programmes sont des indications mais ne sauraient prétendre recouvrir tous les contenus transmis par l'école;

d) la reconnaissance du fait qu'un travailleur de l'enseignement puisse déterminer:

- ses instruments de travail,
- les méthodes d'apprentissage,
- les modalités d'évaluation;

e) une plus grande latitude vis-à-vis l'horaire institutionnel et l'horaire des élèves;

f) la négociation du contenu du règlement no 7 si la convention collective doit y faire référence.

2.3 La convention collective doit prévoir des clauses de non-discrimination:

a) d'ici à ce que l'enseignement religieux soit sous la responsabilité des Eglises, obtenir dans la convention collective la reconnaissance du droit d'exemption de l'enseignement religieux pour les enseignants (de l'élémentaire, surtout) sans possibilité de représailles;

b) faire disparaître de la convention collective tout élément discriminant principalement les femmes: cette discrimination prend souvent la forme de conditions de travail différentes pour les enseignants de l'élémentaire (où se trouvent en majorité des femmes);

c) obtenir une protection contre les représailles et la discrimination qui pourraient s'exercer contre un travailleur de l'enseignement qui aurait mené avec ses étudiants des activités sociales et conscientisantes dont d'aucuns pourraient avoir à se plaindre (cf. fiche 10);

d) obtenir qu'à la suite d'une réaffectation, toute protection soit sauvegardée en regard de la qualification légale.

2.4 La convention devrait en outre couvrir:

a) des congés d'éducation: sessions d'études, congrès, formation syndicale, ou travaux de recherche pédagogique;

b) des formes de perfectionnement des maîtres qui ne s'inscrivent pas dans le cadre de ce qui est présentement offert par les institutions reconnues;

c) l'obtention d'un congé maternité payé avec conservation de tous les droits du syndiqué, y compris ceux concernant l'affectation;

d) l'obtention de garderies, pour les travailleurs de l'enseignement, sur les

lieux de travail;

e) il faut, dans le calendrier scolaire, revendiquer le nombre de jours nécessaires à la planification de l'intégration des activités et à l'organisation de la recherche pédagogique;

f) l'obtention des ressources humaines requises pour assurer la correction des défaillances ou des manques constatés lors de l'évaluation;

g) les fonctions des suppléants et des enseignants mis en disponibilité;

h) des conditions qui permettent la réintégration d'étudiants dits inadaptés;

i) une distribution des tâches sans hiérarchisation;

j) une réduction des écarts dans les revenus et conditions de travail, pour tous les travailleurs de l'enseignement.

3. IMPLICATIONS AU PLAN POLITIQUE ET SOCIAL

L'école ne donne pas nécessairement naissance aux problèmes et aux injustices qui s'y manifestent; ils sont plutôt le reflet des problèmes et injustices qui existent à l'extérieur de l'école.

La majorité ne pourra atteindre un développement supérieur que si les conditions politiques, sociales et économiques le permettent.

3.1 Exiger des mesures immédiates

C'est pourquoi la CEQ, par toutes ses instances, doit exiger que des mesures soient prises pour combattre les effets des causes multiples de la ségrégation et de la sélection sociales. Pour y arriver, la CEQ doit se donner un projet de société où l'économie ne sera pas basée sur la propriété privée des moyens de production. Dans l'immédiat cependant, à titre d'exemples, la CEQ devrait:

a) exiger la mise en place d'un régime de revenu minimum garanti;

b) réclamer une politique du logement selon laquelle il faut:

- imposer une taxe restrictive sur la spéculation des terrains comme mesure immédiate pour freiner l'augmentation du coût des logements,
- subventionner les emprunts ou les taux d'intérêts hypothécaires pour faciliter l'accès à la propriété et stimuler la construction domiciliaire,
- constituer des banques de terrains et développer la propriété publique de logements,
- geler immédiatement toute démolition de logements convenables ou pouvant être rénovés, seuf dans les cas d'intérêt public;
- maintenir l'application de la loi du contrôle des loyers à tous les logements, y compris ceux qui ont été construits depuis moins de cinq ans;

c) demander l'abolition des compagnies de finance;

d) demander l'instauration d'un régime complet d'assurance-médicaments;

e) continuer la bataille pour l'obtention de congés maternité payés et de garderies gratuites;

f) s'associer aux autres centrales syndicales pour revendiquer le droit pour le travailleur à un congé éducation payé pendant les heures de travail et que les coûts en soient défrayés par l'entreprise;

g) etc.

3.2 La CEQ doit continuer de dénoncer les causes de la situation actuelle.

a) Elle doit revenir à la charge avec l'idée que la planification économique doit être faite par l'Etat au lieu d'être anarchiquement laissée aux entreprises;

b) elle doit dénoncer la publicité vouée à la société de consommation et analyser le rôle général des média: elle doit par exemple faire ressortir la contradiction flagrante qui existe lorsqu'un gouvernement perçoit 2% de taxes sur les fruits de la publicité pour contrer cette même publicité...;

c) elle doit lutter contre l'achat du droit à polluer (les amendes) dont certaines compagnies semblent très bien s'accommoder;

d) avec les autres centrales, elle doit dénoncer les maladies industrielles, les accidents de travail, le manque de formation à la prévention;

e) elle doit continuer de surveiller et critiquer les politiques fiscales en fonction des intérêts des travailleurs;

f) elle doit chercher par tous les moyens à étendre la syndicalisation des travailleurs pour diminuer l'exploitation dont ils sont victimes;

g) elle doit collaborer avec les autres centrales pour tenter de diminuer les écarts qui existent entre les revenus des travailleurs manuels et ceux des travailleurs intellectuels;

h) elle doit dénoncer le taux effarant de chômage actuel, en expliquer clairement les causes et expliquer l'influence de cette situation sur le désir d'apprendre des étudiants et leur orientation;

i) elle doit dénoncer le fait que la crise économique actuelle met le travailleur davantage à la merci des entreprises, en expliquer les mécanismes et les causes.

3.3 Poursuivre le travail entrepris

Il importe également que la CEQ poursuive le travail entrepris par l'élaboration de ce projet de plate-forme. Dans ce cadre, la CEQ doit, entre autres:

a) maintenir une équipe de travail et d'animation qui poursuivrait, en collaboration avec les affiliés, la démarche entreprise;

b) revendiquer la révision des programmes au profit d'une formation de meilleure qualité pour la majorité;

c) refuser les examens nationaux autres que ceux qui visent un réajustement des objectifs d'ensemble ou des contenus de formation;

d) dénoncer la censure qui s'exerce tant par le retrait obligatoire de manuels utilisés en histoire que par la condamnation de cours de philosophie comme endoctrinant les étudiants;

e) réclamer la nationalisation de l'édition scolaire et sa socialisation (i.e. coopérative de production);

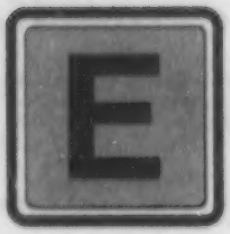
f) à tous les niveaux, et avec l'aide de ses syndicats membres, se faire le promoteur d'une révision radicale des programmes d'éducation permanente en fonction des motivations profondes et des besoins véritables des travailleurs;

g) revendiquer une éducation permanente dont le coût serait totalement assumé par l'Etat et qui donnerait priorité à ceux qui n'ont pas la formation de base et aux activités qui favorisent la promotion collective;

h) une fois la plate-forme adoptée, la défendre sur la place publique et en rechercher la réalisation.

4. CONCLUSION

Ces quelques points ne sauraient suffire à démontrer les implications de ce projet de plate-forme. Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est la nécessité, à la fois, de transformer l'école et d'assurer des conditions socio-économiques convenables pour que l'égalité des chances devienne possible dans le monde scolaire.



bibliographie

Béland, Paul, **L'école privée et la démocratisation: sélection et processus,** communication présentée au Congrès de l'ACSALF, mai 1977, 24 p.

CEQ, **L'école au service de la classe dominante,** Québec, 1972, 40 p.

CEQ, **Ecole et luttes de classes au Québec,** Québec 1974, 160 p.

CEQ, **Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière,** Québec, avril 1975, 76 p.

CEQ, **La situation de l'enseignement privé au Québec,** Québec, 1975, 187 p.

CEQ, **Le développement économique au service du peuple québécois,** Québec, mai 1977, 98 p.

CEQ, **Le Livre vert, vers quoi au juste?** Québec, décembre 1977, 70 p.

Charbonneau, Yvon, **La défense de l'école publique, c'est aussi l'affaire des élus du peuple,** Québec, mai 1977, 4 p.

Commission des droits de la personne, **Déclaration sur le droit à l'exemption de l'enseignement religieux,** 15 février 1978, 6 p.

Conseil national du bien-être social, **Les enfants pauvres,** Ottawa, mars 1975, 48 p.

C.S.E. **Le Collège, rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial,** Québec 1975, 185 p.

Escande, Claude, **Les classes sociales au CEGEP,** Parti pris, Montréal, 1973, 278 p.

FCSCQ, **Orientations pour le développement du secteur de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage,** Québec, 1976.

Freire, Paulo, **Pédagogie des opprimés,** Ed. du Cerf, Paris, 1974.

GFEN, **L'échec scolaire, doué ou non doué?** , Ed. Sociales, Paris, 1974, 333 p.

Juquin, Pierre, **Reconstruire l'école,** Ed. Sociales, Paris, 1973, 125 p.

La documentation française, **L'inné et l'acquis: relance du débat sur l'intelligence,** no 319, 16 septembre 1977.

Lefebvre Girouard, Astrid, **L'appauvrissement des petits salariés,** CSSMM, mars 1978.

Lurçat, Liliane, **La maternelle: une école différente?** , Paris, Ed. du Cerf, 1976, 155 p.

Lurçat, Liliane, **L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire**, Ed. du Cerf, Paris, 1976, 150 p.

Massot, Alain, **Cheminements scolaires du Secondaire V à l'Université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel**, communication présentée au congrès de l'ACSALF, mai 1977, 36 p.

MEQ, **L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert**, Québec, 1977, 32 p.

Politzer, Georges, **Principes élémentaires de philosophie**, Editions Sociales, Paris, 1975, 286 p.

Rosenthal Robert, Jacobson Lenore, **Pygmalion à l'école**, Paris, Casterman, 1971, 292 p.

Sciences et Avenir, **Enseignement et société**, numéro spécial hors série no. 20, 1977, 98 p.

Sciences et Vie, **Génétique et anthropologie**, numéro spécial hors série no. 120, 1977, 162 p.

Seve, Lucien, **Marxisme et théorie de la personnalité**, Ed. Sociales, Paris, 1974, 598 p.

SGEN-CFDT, **L'école de A à Z**, mai 1975, 94 p.

SNI PEGC, **L'école fondamentale**, Sudel, Paris 1977, 144 p.

Tort, Michel, **Le quotient intellectuel**, Maspero, Paris, 1974.

NOTES